Sabrina Araújo de Sousa
Raiza Aparecida da Silva Favaro
Anelisa Mota Gregoleti
(Organizadores)



História com Ciência

diálogos possíveis

Sabrina Araújo de Sousa
Anelisa Mota Gregoleti
Raiza Aparecida da Silva Favaro
Nathalia Moro
Christian Fausto Moraes dos Santos
Eduardo mandolim Brandani da Silva
Lucas Rodrigues

Atena Editora
Ano 2025

Sabrina Araújo de Sousa
Raiza Aparecida da Silva Favaro
Anelisa Mota Gregoleti
(Organizadores)



História com Ciência

diálogos possíveis

Sabrina Araújo de Sousa
Anelisa Mota Gregoleti
Raiza Aparecida da Silva Favaro
Nathalia Moro
Christian Fausto Moraes dos Santos
Eduardo mandolim Brandani da Silva
Lucas Rodrigues

Atena Editora
Ano 2025

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

História com ciência: diálogos possíveis

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Sabrina Araújo de Sousa
Raiza Aparecida da Silva Favaro
Anelisa Mota Gregoleti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História com ciência: diálogos possíveis / Organizadoras Sabrina Araújo de Sousa, Raiza Aparecida da Silva Favaro, Anelisa Mota Gregoleti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3261-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.616252702

1. Ciência - História. I. Sousa, Sabrina Araújo de (Organizadora). II. Favaro, Raiza Aparecida da Silva (Organizadora). III. Gregoleti, Anelisa Mota (Organizadora). IV. Título.

CDD 509

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 3

História das Doenças nos livros didáticos: A importância das Fontes Primárias para a formação Cidadã

Raiza Aparecida da Silva Favaro
Lucas Rodrigues
Sabrina Araujo de Sousa

https://doi.org/10.22533/at.ed.6162527021

CAPÍTULO 2 13

Monarquias Barrocas, Igreja Persuasiva e Colônias decoradas: Uma proposta interdisciplinar entre História e Artes em Sala de Aula

Eduardo Mangolim Brandani da Silva
Christian Fausto Moraes dos Santos

https://doi.org/10.22533/at.ed.6162527022

CAPÍTULO 3 27

INVISIBILIDADE NA HISTÓRIA DA MULHER: A EXCLUSÃO FEMININA COMO DETENTORA DE DIREITOS DURANTE A REVOLUÇÃO FRANCESA (1789-1799) EM LIVROS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MARINGÁ/PR

Raiza Aparecida da Silva Favaro
Sabrina Araujo

https://doi.org/10.22533/at.ed.6162527023

CAPÍTULO 4 37

A PESQUISA HISTÓRICA EM TRANSFORMAÇÃO: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES E NOVAS PERSPECTIVAS

Anelisa Mota Gregoleti
Christian Fausto Moraes dos Santos
Nathália Moro

https://doi.org/10.22533/at.ed.6162527024

CONCLUSÃO 51

SOBRE AS ORGANIZADORAS 53

O presente livro é fruto do trabalho de sete professores de História, todos comprometidos em aprimorar as práticas pedagógicas no ensino da disciplina. Ao longo de suas trajetórias, os autores observaram que os saberes acadêmicos muitas vezes não alcançam as salas de aula da educação básica. Um exemplo é o uso de fontes documentais originais, que, apesar de estar previsto nos currículos de História do ensino fundamental, raramente é explorado de forma prática. Em geral, a abordagem desse tema limita-se a explicações teóricas sobre o que são as fontes, sem que haja um contato efetivo dos estudantes com esses documentos enquanto ferramentas de análise histórica.

Os autores destacam que essa lacuna no trabalho com fontes primárias afasta os alunos da compreensão mais profunda e ativa da disciplina. Para além dessa questão, enfatizam também a importância da interdisciplinaridade como um recurso pedagógico essencial. A interdisciplinaridade permite que os alunos compreendam os eventos históricos em sua complexidade, conectando-os a outras áreas do conhecimento e, assim, superando a visão fragmentada e isolada dos acontecimentos do passado.

As propostas apresentadas neste livro têm a intenção de serem intervenções pedagógicas, elaboradas com o objetivo de aperfeiçoar o ensino de História. Ao longo dos capítulos, os autores exploram diferentes abordagens para o ensino da disciplina, sempre com foco em práticas que integrem o uso de fontes primárias e a interdisciplinaridade. Cada capítulo reflete a preocupação com uma educação transformadora, que vá além da transmissão de conteúdo, promovendo a formação de sujeitos críticos e engajados com as questões sociais. Ao valorizar essas práticas, o livro se propõe a oferecer novas perspectivas para o ensino de História, ressaltando seu potencial de contribuir para a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.

No primeiro capítulo, intitulado, “História das Doenças nos livros didáticos: A importância das Fontes Primárias para a formação Cidadã”, Raiza Aparecida da Silva Favaro, Mestra (2024) em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Lucas Rodrigues, também Mestre (2024) pela UEM, e Sabrina Araújo, Graduada (2023) em História pela mesma instituição, abordam como a inclusão de fontes primárias nos livros didáticos pode proporcionar uma formação crítica aos alunos. O capítulo discute a maneira como as doenças são representadas nos livros didáticos e sugere que o estudo histórico dessas temáticas pode ser uma via importante para o desenvolvimento de competências analíticas nos estudantes, permitindo-lhes entender a interação entre ciência, sociedade e saúde pública ao longo da história.

O segundo capítulo, intitulado “Monarquias Barrocas, Igreja Persuasiva e Colônias Decoradas: Uma proposta interdisciplinar entre História e Artes em

Sala de Aula", é assinado por Eduardo Mangolim Brandani da Silva, Mestre (2023) em História pela UEM, e Christian Fausto Moraes dos Santos, Doutor (2004) em História pelo Centro de pesquisa Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Nele, os autores propõem uma análise interdisciplinar que cruza os campos da História e das Artes. Ao discutir o papel das monarquias barrocas, o poder da Igreja Católica na colonização e a construção das identidades coloniais, o capítulo sugere práticas pedagógicas que interajam o conhecimento histórico com o artístico, oferecendo aos alunos uma experiência educativa mais rica e criativa.

O terceiro capítulo, intitulado "Invisibilidade na História da Mulher: A Exclusão Feminina como Detentora de Direitos Durante a Revolução Francesa (1789-1799) em Livros da Rede Pública de Educação Básica de Maringá/PR", escrito por Raiza Aparecida da Silva Favaro e Sabrina Araujo, traz à tona a questão da invisibilidade das mulheres na história, especificamente na Revolução Francesa (1789-1799). A partir de uma análise crítica dos livros didáticos da rede pública de Maringá, o capítulo explora como a Revolução Francesa, um marco na luta pelos direitos humanos, exclui as mulheres do imaginário coletivo como participantes desse momento de destaque na história política e revolucionária. As autoras destacam a importância de uma revisão desses materiais, de modo a promover uma educação que inclua as narrativas femininas e valorize suas contribuições nesse período histórico.

No quarto e último capítulo, intitulado "Pesquisa Histórica em Transformação: Diálogos Transdisciplinares e Novas Perspectivas", Anelisa Mota Gregoleti, Doutora (2024) em História pela UEM, Christian Fausto Moraes dos Santos e Nathália Moro, Mestre (2023) em História pela UEM, discutem as transformações recentes no campo da pesquisa histórica, enfatizando a relevância de abordagens transdisciplinares. O capítulo apresenta um panorama das novas perspectivas teóricas e metodológicas que vêm sendo incorporadas às investigações acadêmicas, com o objetivo de incentivar a inovação no ensino de História. Ao trazer diferentes áreas do conhecimento, os autores apontam que essas interseções aumentam as possibilidades de compreensão dos fenômenos históricos e oferecem aos educadores novas ferramentas para abordar temas que podem ser mais difíceis em sala de aula.

Assim, este livro reúne uma série de reflexões e práticas pedagógicas que visam contribuir para o campo da educação, especificamente para o ensino de História. Os capítulos dialogam com as questões contemporâneas da formação cidadã, inclusão social e interdisciplinaridade, reforçando o papel essencial da educação no desenvolvimento social. Os autores, com suas variadas formações e experiências, trazem à tona debates urgentes e fundamentais para o aprimoramento das práticas educativas no Brasil.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DAS DOENÇAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: A IMPORTÂNCIA DAS FONTES PRIMÁRIAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Data de aceite: 02/01/2025

Raiza Aparecida da Silva Favaro

Lucas Rodrigues

Sabrina Araujo de Sousa

RESUMO: A pandemia de COVID-19 revelou desafios significativos no ensino básico brasileiro, especialmente na transição para o ensino remoto, evidenciando desigualdades estruturais. A elevada mortalidade associada à COVID-19, junto com outras patologias, é analisada à luz do conceito de Sindemia, que destaca a interseção de problemas de saúde exacerbados por condições sociais adversas. Este estudo propõe uma intervenção pedagógica baseada em fontes primárias do período colonial, como as "Cartas Ânuas" e o "Erário Mineral", para explorar a história das epidemias. Através dessas fontes, busca-se desenvolver um ensino de História que promova uma compreensão crítica e contextualizada dos fenômenos sociais.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, iniciada em 31 de dezembro de 2019, trouxe impactos profundos e variados para a sociedade global, resultando em quase 15 milhões de mortes, conforme estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS). As restrições impostas por autoridades sanitárias e governamentais transformaram radicalmente o cotidiano e as relações sociais, afetando especialmente a educação, com destaque para o ensino básico. Durante o período pandêmico, a transição para o ensino remoto revelou as dificuldades enfrentadas pela maioria das escolas brasileiras, particularmente as públicas, que se viram confrontadas com a falta de preparo tecnológico e o desconhecimento das ferramentas virtuais, para além dos demais problemas sociais enfrentados há tempos.

A elevada mortalidade associada à COVID-19 está interligada a outras patologias, além de revelar e exacerbar uma série de impactos sociais. Nesse

sentido, o conceito de "Sindemia", formulado pelo antropólogo e médico norte-americano Merril Singer, serve como referencial teórico para esta análise. Segundo Singer, Sindemia refere-se a "um conjunto de problemas de saúde intimamente interligados e que aumentam mutuamente, afetando significativamente o estado geral de saúde de uma população no contexto de persistência de condições sociais adversas" (Singer, 1996, p.99).

O contexto pandêmico ressalta a importância do ensino de História, não apenas como uma disciplina essencial nos currículos escolares, mas também como um elemento fundamental para a formação cidadã. Através de uma compreensão histórica mais sólida, os estudantes desenvolvem um senso crítico que lhes permite analisar as dinâmicas sociais ao seu redor. Como afirmam Schmidt e Cainelli (2004, p.150), ao ensinar História, é essencial "pensar o mundo além da sala de aula" e abrir os ambientes de aprendizagem para outros espaços, incentivando os alunos a refletirem sobre seu cotidiano.

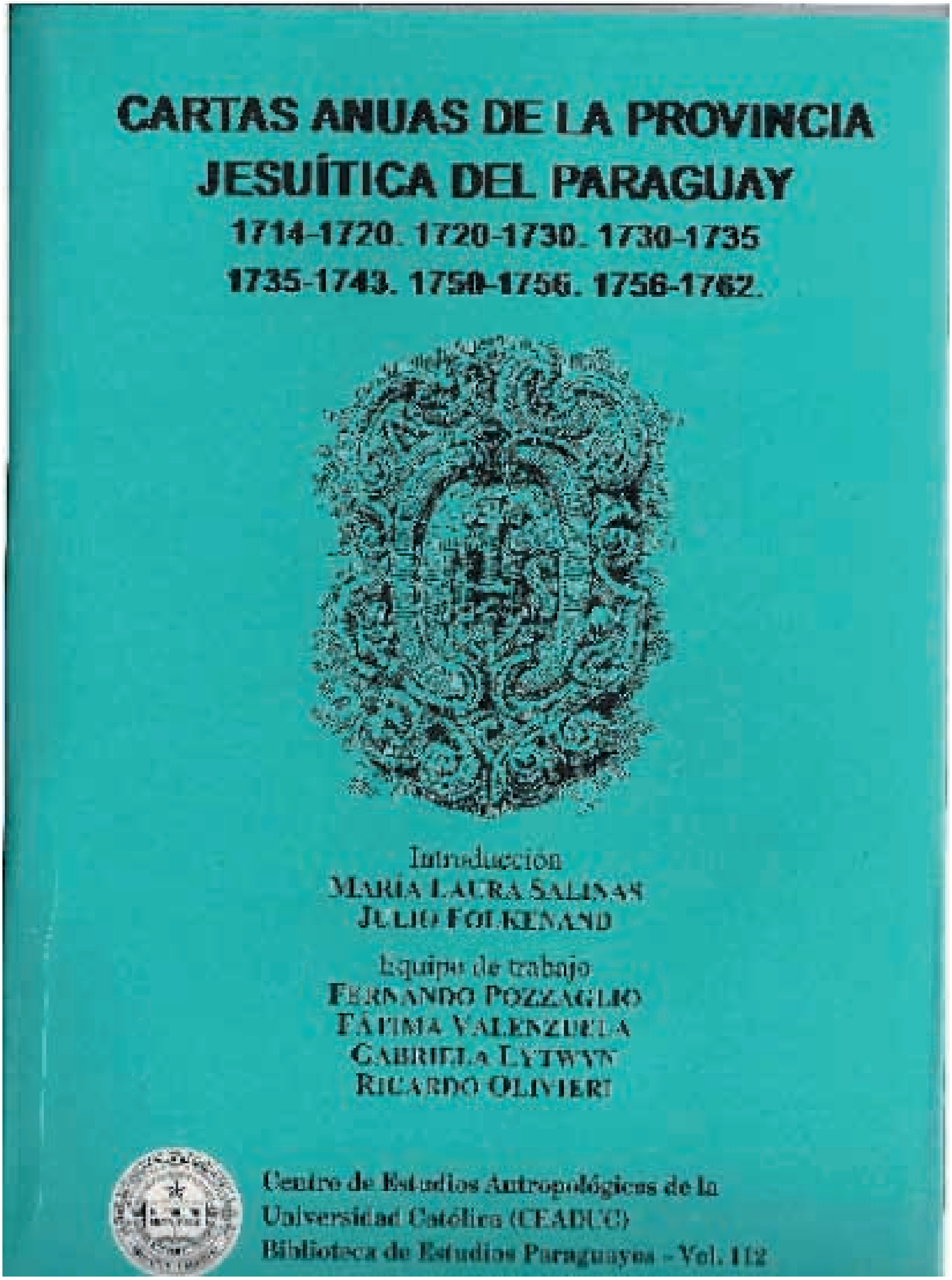
Nesse contexto, o uso de fontes históricas na educação é defendido por estudiosos da área de ensino e aprendizagem histórica, como Isabel Barca (2004), por exemplo, que propõe superar a aula tradicional de História através da utilização de fontes históricas, argumentando que o conhecimento histórico deve ser construído por meio de métodos semelhantes aos utilizados pelos historiadores, ou seja, mediante a metodologia da ciência histórica que envolve a crítica das evidências.

Diante da lacuna observada nos materiais didáticos convencionais, que raramente abordam o impacto das epidemias nas sociedades, este trabalho propõe uma intervenção pedagógica em sala de aula. Tal intervenção visa utilizar fontes primárias como recursos didáticos e abordar o conceito de Sindemia, com o objetivo de promover um saber histórico crítico entre os alunos. Como recorte para essa intervenção, propomos uma discussão sobre o século XVIII na América colonial, enfocando epidemias e tratamentos nos domínios da Espanha e Portugal.

O filósofo francês Michel Foucault (2000) defende a importância de estudar como os saberes confrontam-se historicamente, ressaltando que alguns conhecimentos se consolidam enquanto outros são marginalizados. Utilizando o conceito de "arqueologia" como analogia, Foucault sugere que, assim como o arqueólogo escava para reconstruir a história, os saberes disputam hegemonia e projeção. Portanto, ao analisar um período histórico, é necessário "escavar" para reconstruir cenários do passado que foram obscurecidos.

Para trazer à tona uma perspectiva referente a história das doenças no Brasil colônia, sugerimos a utilização de excertos de fontes primárias, entendidas aqui como recursos didáticos. Entre elas, destacam-se as *Cartas* Ânuas *de la Província Jesuítica del Paraguay* (1714-1762), escritas pelos padres jesuítas na Bacia Platina, e o manual de medicina "Erário Mineral" (1735), do cirurgião português Luís Gomes Ferreira, que tratam das epidemias e dos tratamentos médicos na América Colonial.

Figura 1: *Cartas* Ânuas *de la Província Jesuítica del Paraguay* (1714-1762)



Fonte: JESUITAS. 2017. Cartas ânuas de la Provincia Jesuitica de Paraguay. 1714-1720. 1720-1730. 1730-1735. 1735-1743. 1750-1756. 1756-1762. Biblioteca de estudios Paraguayos, Asunción, v.112.

Figura 2: Erário Mineral



Fonte: FERREIRA, Luís Gomes. Erário Mineral. Org. Júnia Ferreira Furtado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/ Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2002.

O historiador Jacques Le Goff (1985) argumenta que as doenças pertencem à História, pois são, antes de tudo, mortais. Em oposição à abordagem tradicional, a historiografia das doenças se expande com o intuito de refletir criticamente sobre a arte da cura, a institucionalização da medicina, o adoecer, e as concepções de doença e dos doentes. Essa abordagem reconhece as doenças como processos sociais que devem ser analisados dentro de contextos políticos, econômicos, sociais e científicos.

Ao analisar o livro didático "História: Sociedade e cidadania", 7º ano, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018), constatou-se que nos dois capítulos dedicados ao período colonial na América, intitulados "Conquista e colonização espanhola da América" e "América Portuguesa: Colonização", apenas um excerto menciona as epidemias durante o período colonial. Essa observação reflete uma tendência em que as epidemias são mencionadas apenas como fatores determinantes no contato inicial entre ibéricos e nativos, enquanto são negligenciadas em períodos subsequentes.

Figura 3: Excerto de livro didático, em que as epidemias são mencionadas.

Segundo o historiador Matthew Restall, a conquista espanhola da América deveu-se a quatro fatores principais.

O **primeiro** e mais determinante foram as **doenças** trazidas pelos europeus e contra as quais os corpos indígenas não tinham resistência; essas doenças, como sarampo, varíola e gripe, mataram mais do que as armas de fogo. O sucessor de Montezuma foi uma dessas vítimas: reinou por apenas 80 dias e morreu de varíola.



O **segundo**: os espanhóis souberam aproveitar a desunião e a rivalidade entre os ameríndios. Tanto os astecas quanto os incas tinham muitos inimigos, que formaram verdadeiros exércitos indígenas para ajudar os espanhóis a tomar as terras astecas e incas. Para conquistar Tenochtitlán, por exemplo, Cortez contou com a ajuda do povo tlaxcalteca.

O **terceiro** fator foram as armas dos conquistadores, com destaque para a armadura de ferro e a espada de aço (resistência), o cavalo (mobilidade) e as armas de fogo, com um poder destrutivo superior ao dos indígenas e que, no caso do canhão, impressionavam também pelo barulho que faziam.

Astecas com varíola, doença transmitida pelos espanhóis. **História Geral das coisas da Nova Espanha, de Frei Bernardino de Sahagún. Século XVI.**

Dica!
Exposição "Grandes Epidemias". Duração: 5min8s. Disponível em: <http://livro.pro/c87e3i>. Acesso em: 25 set. 2018. Vídeo do Instituto Butantan sobre a epidemia de varíola através dos séculos.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania: 7º ano - ensino fundamental. 4ª Ed. São Paulo: FTD, 2018.

Com base nesses pressupostos, ao refletirmos sobre o alcance da história das doenças no ensino básico, observamos um distanciamento entre as discussões acadêmicas e a prática docente. Essa constatação foi reforçada pela análise de materiais didáticos voltados para o ensino básico, como evidenciado no exemplo a seguir.

Assim, a proposta de intervenção deste trabalho baseia-se na análise das fontes primárias mencionadas, considerando sua viabilidade como recurso didático para o ensino de História. Esses documentos não só ilustram o contexto das epidemias na América colonial, mas também proporcionam um meio eficaz para desenvolver o senso crítico dos alunos, permitindo-lhes entender as doenças dentro de um contexto histórico mais amplo.

USO DE FONTES DOCUMENTAIS EM SALA DE AULA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desenvolvidos na década de 1990, a saúde foi integrada como tema transversal. Isso significa que, embora não seja uma disciplina autônoma, essa temática pode ser incorporada às diversas áreas de conhecimento existentes. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente em vigor, as questões de saúde e doença são tratadas predominantemente nas áreas de ciências e educação física, sem inserção direta nos conteúdos de história (Oliveira, 2021).

No entanto, ao reconhecer que a própria BNCC destaca a importância do ensino de história, especialmente no que se refere ao período colonial da América, e considerando que a história examina as ações humanas no tempo e espaço, torna-se evidente a necessidade de abordar a história das doenças nas salas de aula do Ensino Básico. Como identificado em análises de materiais didáticos, há uma clara escassez de discussões aprofundadas sobre esse tema, o que não deve servir de impedimento para sua abordagem pedagógica.

A pandemia da COVID-19, por sua vez, trouxe transformações significativas nas relações cotidianas, impactando profundamente o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Heller (1985), "a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social". Nesse sentido, reforça-se a necessidade de que o ensino de história transcenda os limites da sala de aula, incentivando os alunos a refletirem sobre seu cotidiano (Schmidt; Cainelli, 2004, p.150).

Diante desse cenário pandêmico, surge um debate crucial sobre os métodos de ensino adotados durante o período de quarentena e, mesmo com a flexibilização e eventual retorno à normalidade, ainda há questionamentos sobre o conteúdo ensinado e como a disciplina de história pode contribuir para a compreensão do contexto atual (Oliveira, 2021).

Este trabalho se propõe a analisar o contexto pandêmico à luz do conceito de Sindemia, considerando a perspectiva metodológica de Singer (1996). Sob essa ótica, a COVID-19 é entendida não apenas como uma infecção causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, mas também como um fenômeno interligado a uma série de doenças não transmissíveis, como hipertensão, obesidade e doenças cardiovasculares. Ademais, essa

abordagem evidencia que a gravidade da doença pode aumentar significativamente para determinados grupos sociais, exacerbando desigualdades preexistentes.

O contexto pandêmico também evidenciou as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional, afetando especialmente os estudantes da rede pública. Além das dificuldades relacionadas ao ensino remoto, é importante considerar as percepções e opiniões dos alunos sobre a realidade em que estão inseridos, particularmente no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, que muitas vezes é mediado por redes sociais, fontes frequentes de informação.

Essa dinâmica contribui para a ausência de reflexões mais profundas que atribuam um significado histórico, social ou cultural ao contexto vivido. Como ressalta Chávez (2017, p.289); "*las actividades que la juventud realiza a través de internet repercuten importantemente en las formas en la que obtienen información y desarrollan competencias y habilidades en campos como el social, el cultural y el de formación"*.

A abordagem proposta para este estudo não pretende esgotar todas as questões levantadas, mas visa contribuir para a formação cidadã dos estudantes, promovendo uma compreensão crítica da realidade a partir da perspectiva histórica de que as doenças fazem parte da história. Ao falar em formação cidadã, sublinha-se a importância de relacionar a realidade pandêmica com eventos passados, de modo a promover ações coletivas eficazes para enfrentar os desafios contemporâneos.

Dessa forma, selecionamos trechos de fontes históricas que tratam das epidemias no período colonial, descrevendo vivências cotidianas, tratamentos e impactos. Esses excertos possibilitam a problematização do tema e a comparação com a pandemia atual, respeitando as diferenças contextuais. O trecho a seguir, extraído das *Cartas* Ânuas *de la Província Jesuítica del Paraguay* (1714-1762), narra a experiência de um padre jesuíta durante uma epidemia que assolou uma missão indígena:

> Estou lutando contra a praga há quase três meses ... foi isso que consegui, que só avança a passo lento, não prostrando todo o Povo de uma só vez. No local que fica a 4 milhas da cidade, mandei construir cerca de 50 cabanas, para onde tenho os doentes transferidos, quando se notam os primeiros sintomas da peste... e quando a varíola é declarada, mando tirar o doente de sua casa e queimá-lo e construir outro em outro lugar (Jesuitas, [1735-1743] 2017, p.602).

A narrativa é particularmente pertinente para ser trabalhada em sala de aula, pois descreve uma medida de isolamento social onde os infectados foram transferidos para fora do povoado, uma prática semelhante à adotada durante a pandemia atual. Ademais, é crucial compreender a epidemia relatada em seu contexto histórico, discutindo com os alunos aspectos da sociedade da época, especialmente em relação aos tratamentos médicos e às noções vigentes, como o desconhecimento da microbiologia.

No contexto da obra "Erário Mineral" (1735), escrita por Luís Gomes Ferreira em Minas Gerais, é possível observar a interação de saberes e culturas, resultado do

encontro de pessoas de diferentes regiões do Brasil e da Europa, gerando uma medicina multifacetada. O trecho a seguir exemplifica um dos tratamentos peculiares descritos na obra:

> Pôr em cima do sinal a mão de qualquer defunto e deixá-la estar até que a parte se esfrie bem faz desaparecer os sinais ou manchas dentro de poucos dias; a limpar ou esfregar as manchas com as páreas ainda quentes de uma mulher parida faz o mesmo efeito; untar os sinais com o primeiro esterco das crianças quando nascem, a que chamam ferrado, deixando-o secar na parte, também é bom remédio; mesmo faz o sangue menstruas das mulheres posto na nódoa (Ferreira, 1735, p 414).

Esses tratamentos refletem uma compreensão da medicina profundamente enraizada nas concepções culturais, religiosas e sociais do século XVIII, onde a visão do corpo humano, a doença e a cura eram significativamente diferentes das atuais. Trazer essa perspectiva histórica para a sala de aula oferece uma oportunidade de demonstrar como as noções de saúde e tratamento são moldadas pelo contexto sociocultural de cada época. Ao expor os estudantes a essas práticas, eles podem entender que a medicina não é uma ciência fixa e universal, mas sim uma prática que evolui ao longo do tempo, influenciada por diversos fatores externos. Essa compreensão ajuda a desenvolver um senso crítico em relação às práticas contemporâneas, permitindo que os alunos questionem e reflitam sobre as bases culturais e científicas que sustentam o conhecimento atual.

Ao abordar esses aspectos em sala de aula, os professores não apenas ampliam o conhecimento dos alunos sobre a história da medicina, mas também estimulam uma análise crítica das práticas sociais contemporâneas. Por exemplo, ao comparar os tratamentos descritos no "Erário Mineral" com as práticas médicas modernas, os estudantes podem explorar como avanços científicos, mudanças culturais e transformações sociais contribuíram para o desenvolvimento das ciências da saúde.

Esse tipo de análise histórica também ajuda a contextualizar as práticas médicas atuais dentro de uma narrativa mais ampla de progresso e mudança. Em um mundo onde as *fake news* e a desinformação podem distorcer percepções sobre saúde e ciência, essa abordagem educacional é crucial para capacitar os estudantes a distinguir entre práticas baseadas em evidências e aquelas enraizadas em superstição ou crenças culturais desatualizadas.

Assim, ao integrar essas discussões nas aulas de história, contribui-se para o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica nos estudantes, essencial para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente de debates sobre saúde pública, ciência e sociedade. Ao entender como as concepções de saúde evoluíram ao longo do tempo, os alunos estão melhor equipados para analisar criticamente o presente e contribuir para a construção de um futuro mais informado e equilibrado.

CONCLUSÃO

A história das doenças é um tema frequentemente negligenciado nos livros didáticos de história, este trabalho se propôs a explorar essa lacuna através da análise de fontes primárias, como as *Cartas* Ânuas *de la Província Jesuítica del Paraguay* (1714-1762) e o tratado médico "Erário Mineral (1735)". Esses documentos oferecem uma valiosa oportunidade para examinar práticas históricas de isolamento e as concepções de saúde e doença em diferentes contextos, o que pode enriquecer significativamente o ensino de história ao incorporar novos elementos e perspectivas para a aprendizagem.

A utilização de fontes primárias em sala de aula, como as mencionadas, vai além de uma simples adição de conteúdo. Ela permite que os estudantes estabeleçam conexões entre o passado e o presente, desenvolvendo uma compreensão mais ampla e crítica das práticas de saúde ao longo do tempo. O objetivo deste estudo foi, portanto, apresentar uma metodologia que integra a história das doenças ao currículo escolar, demonstrando que é possível utilizar eventos históricos para refletir sobre questões contemporâneas e, assim, promover uma aprendizagem que transcenda os limites tradicionais do ensino.

A pandemia de COVID-19 serviu como um catalisador para debates sobre como as sociedades enfrentam crises sanitárias, incentivando pesquisadores a revisitarem a história em busca de lições que possam ser aplicadas ao presente. Essa busca, no entanto, deve ser feita com a consciência de que as doenças não são fenômenos homogêneos; elas emergem em contextos específicos, onde as influências culturais, sociais e econômicas moldam tanto as respostas coletivas quanto as percepções individuais. Dessa forma, o estudo das doenças no passado não apenas esclarece as respostas históricas, mas também ilumina as maneiras pelas quais as sociedades reconstroem suas práticas e valores em tempos de crise.

Como argumenta Hannah Arendt (2011), toda crise traz consigo uma oportunidade para inovação e mudança. No contexto do ensino de história, o estudo das fontes históricas sobre doenças pode abrir caminhos para uma formação cidadã mais crítica e reflexiva. Ao explorar as reações sociais e as práticas médicas de períodos passados, os alunos são incentivados a questionar e compreender as complexas interações entre saúde, cultura e sociedade. Isso é particularmente relevante no cenário atual, onde os impactos da pandemia de COVID-19 continuam a reverberar em diversos aspectos da vida cotidiana.

Além de promover uma compreensão histórica das doenças, o uso dessas fontes em sala de aula pode ajudar a desenvolver habilidades críticas nos alunos, permitindo-lhes analisar como as respostas a crises de saúde têm sido moldadas por diferentes contextos e valores ao longo do tempo. Essa abordagem não apenas enriquece o entendimento do passado, mas também capacita os estudantes a participar de forma mais informada e crítica nos debates contemporâneos sobre saúde pública e crises sanitárias.

Portanto, este trabalho defende que a inclusão da história das doenças no currículo escolar não é apenas uma adição relevante, mas uma necessidade. Ao permitir que os

alunos estabeleçam paralelos entre eventos históricos e a realidade atual, promove-se uma aprendizagem significativa que pode contribuir para uma sociedade mais consciente e preparada para enfrentar os desafios do futuro. A história das doenças, quando abordada de maneira crítica e contextualizada, torna-se uma poderosa ferramenta para a formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo de maneira mais informada e responsável.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (Org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania: 7o ano - ensino fundamental. 4a Ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2019. Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_ site.pdf> Acesso 03 de Dez. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em 03 Dez.de 2021.

CHÁVEZ, A. R. Información líquida en la era de la posverdad. Revista General de Información y Documentación. Madrid, vol. 28, no 1, 2018, p. 283- 298.

FERREIRA, Luís Gomes. Erário Mineral. Org. Júnia Ferreira Furtado. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/ Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2002.

FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2a Ed., 1985.

JESUITAS. 2017. Cartas ânuas de la Provincia Jesuitica de Paraguay. 1714-1720. 1720-1730. 1730-1735. 1735-1743. 1750-1756. 1756-1762. Biblioteca de estudios Paraguayos, Asunción, v.112.

LE GOFF, Jacques (org). As Doenças tem história. Lisboa: Terramar, 1985.

OLIVEIRA, Thayane Lopes. A história das doenças nas aulas de História: uma abordagem possível. Revista História Hoje. V. 10, n 20, p.33-50. Julho de 2021.

SCHIMIDT, Maria auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SINGER M. A dose of drugs, a touch of violence, a case of AIDS: conceptualizing the SAVA syndemic. Free Inq Creat Sociol 1996; 24:99-110.

MONARQUIAS BARROCAS, IGREJA PERSUASIVA E COLÔNIAS DECORADAS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE HISTÓRIA E ARTES EM SALA DE AULA

Data de aceite: 02/01/2025

Eduardo Mangolim Brandani da Silva

Christian Fausto Moraes dos Santos

RESUMO: O período conhecido tradicionalmente como Era Moderna usualmente diz respeito à Europa no período entre os séculos XVI e XVIII. Mudanças estruturais e institucionais ocorreram nesse período: Formação do Estado Moderno; A economia mercantilista; As reformas religiosas e a contrarreforma católica; Monarquias Nacionais; A invasão às Américas e o colonialismo. A partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), todos esses conteúdos são tratados em sala de aula na disciplina de História entre o segundo fundamental e o ensino médio. Existem outros conteúdos envolvendo o processo histórico que ficam ao encargo de outras disciplinas. No caso da disciplina de Artes essa condição fica em evidência quando os diferentes movimentos e estilos no tempo são tratados. No tratar da Era Moderna europeia, o movimento artístico abordado nas aulas de artes é o barroco. Enquanto disciplina teórico-prática, o ensino de Artes tem em sua ementa a necessidade de tratar os elementos históricos e teóricos que dizem respeito à manifestação da arte no tempo. A problemática desse modelo se encontra no fato que os processos que se deram na Era Moderna não são interligados ao barroco nas aulas de história, estilo esse que carece de explicações profundas em relação aos porquês de sua existência. Tendo em mente os limites da individualidade de cada disciplina na ementa atual, o objetivo deste trabalho é o de propor relações interdisciplinares entre os conteúdos de artes e história. Especificamente a proposta se centra em debater como o barroco contém os anseios e demandas da Era Moderna europeia, assim como propor as razões semiológicas pelo qual esse modelo decorativo existiu. Por fim, o trabalho defende a interdisciplinaridade como um meio para se alcançar matérias transdisciplinares, onde as disciplinas podem ser enriquecidas quando combinadas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Barroco; Educação; História; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil, seja nos anos primário ou médio, tem suas

diretrizes fundamentadas a partir da Base Curricular Nacional Comum (Brasil, 2018). A disciplina de História em sua ementa de formação primária e secundária tem propostas e intenções que variam de acordo com as designações e demandas de cada etapa formativa. As exposições se dão de acordo com a questão etária, sendo um processo sedimentar, onde os anos prévios são pensados como forma de dar sustentabilidade às etapas seguintes.

A formulação teórica da disciplina de história em sala de aula, dentro das proposições da BNCC, ainda se mantém elaborada a partir de bases tradicionais, onde a percepção quadripartite dos eventos no tempo ainda predomina no processo educacional entre a segunda metade do ensino fundamental e do médio (Brasil, 2018, p.398-418). Isso significa um ensino dividido ainda em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa proposição fortemente eurocentrada, apesar da ampliação do conteúdo nas duas últimas décadas, se mantém muito presa à ideia dos grandes feitos e da dimensão política e econômica, legando renúncia, ou segundo plano, à interdisciplinaridade (Chesneaux, 1995, p.92-95).

Claramente esse modelo eurocêntrico sofreu alterações e incorporou outras temáticas, como o ensino de África, Ásia e das populações indígenas brasileiras a partir da sanção da Lei 10.639/2003. No entanto, ainda existem resistências em outros aspectos, como na dimensão de propostas interdisciplinares.

A proposta do ensino de história desde os anos básicos da educação se dá a partir da ideia de que o indivíduo necessita ter conhecimento de si, do local que vive, dos processos que lhe atravessam enquanto indivíduo e da dimensão que o mundo que habita é diverso e variado (Brasil, 2018, p.398-418). No entanto, conforme se dá o avanço da disciplina nos anos do segundo fundamental e do médio, a proposta se endereça em ampliar o conhecimento do aluno em relação à diversidade que compõe sua história em um longo prazo, assim como em relação ao fato de que isso significa pensar em diferenças. O princípio de alteridade é o grande fundamento dessa disciplina, isso é, o fato de que os diferentes grupos humanos possuem culturas próprias, que estão em intercâmbio, sendo caracterizadas a partir da diferença. Importa aí o destaque onde o professor tem o dever de prover ao aluno a compreensão da alteridade, de forma que essa seja normalizada, onde a diferença seja respeitada (Albuquerque Júnior, 2012, p.35-39).

Uma maneira pelo qual um período, ou cultura, pode ser melhor compreendido em meio ao imaginário dos alunos é justamente através da ampliação de detalhes que compõem essa dada realidade no tempo. O engessamento do modelo tradicional limita a incorporação de elementos ditos “transversais”, que na realidade são essenciais à compreensão histórica. São detalhes como o cotidiano alimentar, a compreensão da enfermidade e suas formas cura, as crenças que uma dada cultura possui, práticas simbólicas que se traduzem em materialidade ou imaterialidade, e diversos outros traços que são essenciais para o processo imaginativo do estudante (Conde, 2012, p.1-5).

A transversalidade falha em muitos momentos devido a ausência de certos conteúdos no processo de ensino. No entanto existem casos onde conteúdos são aplicados em outras disciplinas, porém não existem ligações com as aulas de história. A história da arte entra justamente nessa dimensão. De acordo com a BNCC, o ensino dos elementos imaginativos e expressivos para o aluno, seja na dimensão plástico-visual, ou em relação às composições cênicas, como a dança, teatro e música, estão sob o encargo da disciplina de Artes (Brasil, 2018, p.193-199). No entanto, a partir do sexto ano do ensino fundamental, elementos que compõem aspectos sociais e históricos do mundo das artes passam a ser introduzidos, de forma que tanto a disciplina de Artes quanto de História possuem responsabilidade com relação à fundamentação do processo histórico das artes. O usual é que esse conteúdo seja ministrado pelo professor de artes, já que, como foi exposto, a disciplina de história se centra em outras categorias de aspectos no tempo.

Pela divisão dos anos na BNCC, fica evidente que o conteúdo de história da arte acompanha os conteúdos abordados pela disciplina de história. A grande problemática se dá em relação às associações, isso é, em relação à falta de transversalidade entre os dois temas (Conde, 2012, p.1-5). Toda cultura produz elementos simbólicos que são estruturados a partir de aspectos e traços do seu contexto. Esses elementos podem se traduzir em aspectos materiais e imateriais que são elaborados enquanto arte, ou que foram conceituados como arte em contextos póstumos ao fenômeno (Panofsky, 1989, p.23-25).

Enquanto campo humanístico, a história da arte entende que os meios pelo qual a espécie humana produz seus elementos, são mídias pelo qual a arte possa vir a se manifestar. Isso não significa dizer que toda manifestação é pensada em seu contexto como uma forma artística. A ideia é que as formas de produção possuem uma dada estética, ou estilo, que se conjuga e reproduz pelo grupo em um dado espaço de tempo. Dessa maneira, mesmo que isso se dê a partir de um movimento posterior temporalmente, é possível categorizar e delimitar formas de expressão artística (Caramella, 1998, p.15-19).

O estilo e estética de um dado tempo nunca estão isolados de outras categorias que compõem o grupo e o indivíduo do qual são provenientes. Aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, sempre envolvem o resultado no qual um produto assume. Um produto que envolve arte sempre está atravessado à aceitação pelo grupo, e ao interesse dos grupos de alta hierarquia. Quando um dado produto foge à essas proposições, ele não deixa de assumir sua posição enquanto arte, afinal ele está em diálogo com as categorias de seu tempo. O que acontece em muitos cenários é a marginalização dessa manifestação. Isso significa que a arte também está atravessada pelas imposições que o poder assume no processo histórico, já que esse dita símbolos e significados, propondo desde aceitação até interdições (Bourdieu, 1989, p.10-13).

A estética, o estilo, as formas e os símbolos, são todos permeados por significados para o grupo. Compreender os elementos de arte de um dado contexto permite trazer

à superfície detalhes essenciais dos processos que o constituem. As evidências dessa relação destacam a necessidade de se relacionar em sala de aula os temas tradicionais apresentados nas aulas de história, com aqueles expostos por outras disciplinas, como as artes.

Diferentes periodizações poderiam ter sido escolhidas para a realização desse debate. No entanto esse breve ensaio visa explorar um dos movimentos artísticos de maior duração na Europa, que nasceu em meio a um contexto de crises e mudanças que surgiram em diferentes frentes, indo desde à afirmação da reforma protestante, aos esforços pela fundação do Estado Moderno, até à ampliação do mundo permitida pelo colonialismo: Trata-se do barroco.

Levantar a relação do barroco com as questões do poder político, econômico e religioso entre os séculos XVI e XVIII, significa compreender não apenas a expressão estética europeia nesse contexto. Para além dessa categoria, importa situar os usos que o barroco teve em seu tempo como manifestação do poder. Essa proposta interdisciplinar visa permitir ao aluno vias imaginativas mais detalhadas dos contextos históricos estudados. Para isso, em um primeiro momento esse trabalho visa elencar as principais questões abordadas em sala de aula em relação à História Moderna, especificamente em relação à Europa, e os desdobramentos disso no mundo colonizado, entre os séculos XVI e XVIII. Na próxima etapa a ideia é detalhar como o barroco surgiu, e o porque desse momento, quais foram suas utilidades e significações, de forma a expor a prática da interdisciplinaridade como tática formativa do processo educacional.

DA RENASCENÇA ÀS LUZES: UM BREVE PANORAMA DA EUROPA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII.

Nenhum período histórico é estático. Os diferentes grupos humanos no tempo, independente de qual regime de historicidade assumam, estão sempre em movimento (Hartog, 2013, p.20-23). Isso significa que mesmo que ideais passadistas predominem em uma realidade dada, o grupo se manterá manifestando atitudes que sustentem as condições, estruturas e traços que consideram como originário de um passado ideal. Quando se aborda o período conhecido como Idade Moderna, muitos autores constituíram uma imagética do período, onde as classes populares se mantiveram estáticas, de forma que as mudanças e inovações se deram apenas no âmbito de grupos de alta hierarquia. Isso fica bem aparente na obra “Uma Longa Idade Média”, do medievalista francês Jacques Le Goff, onde o autor considera que pouco se alterou na vivência popular entre os séculos XV e XVIII (Le Goff, 2008, p.69-71).

Certamente não é possível estabelecer mudanças bruscas no imaginário popular, ou no conjunto de valores de uma sociedade, a partir de datas específicas. Esses processos são lentos, dependendo de mudanças e permanências, a não ser em casos

de crises desintegradoras. Isso significa que certamente a data 1452, que delimita a queda de Constantinopla e o começo da Idade Moderna, não se abrirá com indivíduos de pensamento inédito sem conexão com bases sedimentadas anteriores (Herrin, 2009, p.52-55). Certamente os indivíduos da Idade Moderna mantiveram traços medievais por longo tempo, que perduraram até o contemporâneo, no entanto com diversas alterações. A passagem do tempo interfere diretamente no cotidiano.

Existem resistências estruturais e institucionais que perduram, no entanto, inovações técnicas e tecnológicas, novos regimes de poder, novas informações sobre a natureza e o mundo, são exemplos de processos que impactam tanto grupos de alta quanto de baixa hierarquia. Le Goff não estava enganado em propor que entre 1452 e 1800, a população europeia se manteve em sua ampla maioria agrária, sob o regime de senhores locais, onde a segurança era oferecida mediante o pagamento de impostos e da realização de serviços (Le Goff, 2008, p.75-79). O que se alterou em grande medida foi a organização do poder do dignitário, e a maneira como esse poder foi exercido sobre a população, de forma que novas demandas surgiram, assim como novos comportamentos se organizaram a partir da introdução de inovações no cotidiano dos indivíduos.

Com a proposta de se debater o período onde o barroco se manifestou, há a necessidade primária de se abordar os grandes processos do século XVI. Muito se aborda em sala de aula que a Idade Moderna é marcada em seus primórdios pela formação de coroas absolutistas, e pela presença de diferentes insurgências religiosas que degradavam a igreja católica em sentido do surgimento de novas correntes cristãs, isso é, as reformas protestantes. Ambos os processos alteraram a organização, e logística, do poder no interior da Europa, de forma que a igreja perdeu parte da força regional que possuía, assim como perdeu espaço e territórios para as novas correntes cristãs.

Pensando no processo de formação das monarquias absolutistas cabem alguns apontamentos. O primeiro aspecto, que interessa inclusive ser esmiuçado em sala de aula, é que essa forma de poder foi resultado do processo de formação do Estado Moderno. No decorrer da Idade Média a figura do soberano nunca desapareceu. No entanto, devido a dificuldades logísticas, o poder se manteve fracionado a nível regional, de forma que o soberano confiava a gestão de diferentes espaços seus à uma série de suseranos. A partir do século XII, a figura do soberano passou a afirmar seus interesses de forma a centralizar os processos e controle regional sob sua tutela. No ensino tradicional, a ideia é de que o rei, ou soberano, absoluto tinha todo o poder e controle sob a palma de sua mão, exercendo suas práticas enquanto um déspota onde toda a hierarquia lhe obedecia (Henshall, 1992, p.4-13).

Esse tipo de elaboração é simplista e se reproduz enquanto um mito. Certamente entre o século XV e XVI, diferentes monarquias nacionais buscaram centralizar o poder sob a gestão do rei. No entanto isso não se deu através de um processo despótico onde o rei solapou suas dependências com a nobreza. O processo seguiu a trilha oposta, onde

o rei ofereceu uma série de patrocínios e benefícios para a nobreza e burguesia de forma a consolidar um regime de equilíbrio. Aqueles abaixo do rei exerciam suas demandas, no entanto isso em troca de benefícios. Portanto o retrato do absolutismo, enquanto sistema de um déspota de poder concentrado, carece do fato que esse poder dependia de uma série de favores e trocas que davam possibilidade a sua existência (Koenigsberger, 1996, p.29-33).

A reunião do poder sob a figura do rei, entendida a partir da dimensão da necessidade dos favores e trocas, fez com que uma série de mudanças fossem institucionalizadas em relação à organização do poder. O estado feudal deu lugar à construção do Estado Moderno. Essa configuração do poder se organizou a partir da dimensão da centralização do poder, onde fronteiras nacionais foram afirmadas, de forma que o poder soberano organizou na sua esfera a dimensão tributária e fiscal, assim como a organização de uma ampla burocracia estatal, que ia desde o policiamento, organização das questões legais e a formação de exércitos nacionais. Conforme as populações aumentaram e as sociedades europeias, rural e urbana, se tornaram cada vez mais complexas, maiores foram os intentos dessa nova organização de estado em sentido de vigiar, organizar e ordenar essa sociedade (Dülmen, 1984, p.310-330). Pode-se propor que a dimensão legal, fiscal, tributária e militar assumiu forte controle por parte da esfera soberana.

Em relação à fé, a crise foi profunda e atingiu mais diretamente o imaginário, o comportamento e o pensamento das massas populares. Com o advento do renascimento e do humanismo no século XV na Itália, uma série de ideias circularam em torno da dimensão de valorização da figura humana e do indivíduo. Em diferentes regiões havia um incômodo no interior do sacerdócio católico, onde diferentes clérigos notificaram o distanciamento da igreja em relação ao indivíduo. O templo antes de lugar de comunhão, aparecia agora enquanto espaço distante. Não é possível situar que os luxos da igreja e sua desatenção pelas massas tenha sido suficiente para a eclosão da reforma. Uma série de angústias de longo tempo, desde a comunhão do pecado, enquanto rasgo no tecido social, até a sensação de abandono por parte do baixo clero em relação à Roma, foram canalizadas por figuras específicas que buscavam resoluções para esse mal estar (Delumeau, 1989, p.59-68).

Diferentes figuras contestaram os rumos que a igreja de cristo seguia. Zwinglio, Lutero e Calvino, cada um deles, buscou elementos no evangelho, especificamente na bíblia, para aproximar as massas da fé (Delumeau, 1989, p.62-66). Lutero propunha que não eram os homens que poderiam guiar as massas, mas sim a bíblia. A igreja deveria ser um meio facilitador de compreender e interpretar o evangelho, e não um espaço de venda de indulgências ou de promessas vazias. Os fieis se salvariam ao se conectar com a palavra. Não havia figura humana que lhe pudesse garantir salvação (Collinson, 2006, p.67-75).

Calvino teve relevada repercussão principalmente pelo local em que atuou. Tendo se fixado na Suíça, espaço que no século XVI era constituído por uma série de cidades de governanças locais onde nobres detinham o poder, o teólogo de origem francesa encontra terreno fértil para suas ideias. O território hoje conhecido enquanto Suíça, não possuía um soberano. As cidades com suas lideranças aristocráticas, tinham uma forte base artesã, sendo uma região de produção fabril. A burguesia nesse espaço tinha amplas liberdades, já que elas faziam parte do governo citadino. As teses de Calvino sobre o individualismo e a predestinação foram abraçadas. Se deus era onipotente e onipresente, o destino de qualquer indivíduo já era conhecido, e determinado, por essa entidade. Ao indivíduo cabia conhecer a palavra, através da bíblia, e exercer boa conduta, devido ao fato que essa seria a marca de um destino positivo predefinido. A individualidade do pecado atraiu as massas e os dignitários nessa região, de forma que a predestinação poderia ser enxergada a partir de boa conduta e do bom exercício do trabalho (Marshall, 2018, p.28-33).

A novidade religiosa da reforma teve seu sucesso dependente de recepção política para isso. Sendo um movimento que teve maior destaque no mundo germânico, nota-se que sua aceitação teve amparo em principados e cidades independentes regidas por aristocratas. Essa sinalização se apresentava como ameaça ao poder da igreja católica e dos soberanos que regiam o Sacro Império Romano-Germânico. Se a reforma se apresentou como um movimento de mudança, a igreja, aliada aos soberanos católicos, buscou a promoção da restauração de seu poder e de sua influência. Surgiu aí o movimento da contrarreforma (Delumeau, 1989, p.161-172).

As novas vertentes cristãs e a formação dos estados modernos levaram a processos inéditos no espaço europeu. Os Estados estavam em guerra entre si, de forma que as massas lutam a partir de fronteiras definidas, sob o manto de seu soberano e estado. As guerras religiosas, que levaram ao processo complexo da Guerra dos trinta anos, foram conflitos de natureza político-religiosa, que afirmaram a presença de uma nova forma estatal na Europa, além de terem firmado a presença de novas tradições religiosas cristãs, a partir da paz de Westfália (Delumeau, 1989, p.235-238).

Tais dinâmicas exerceram pressões sobre as massas populares que não se traduziam necessariamente em novos ritmos de trabalho, ou alterações profundas do cotidiano, principalmente de ordem rural. O Estado Moderno afetou mais as questões de imposições de cima para baixo, os aspectos dos direitos e a dimensão de estar agrupado em uma dada fronteira sob organização central, criando elementos que tenderiam à nacionalidade no futuro. Enquanto isso a reforma abriu novos horizontes de pertença e de significação do religioso, o que essencialmente trouxe novas formas simbólicas e significativas em relação à ontologia desses grupos.

Não bastasse os aspectos do poder, do direito e da percepção de mundo (que passava pelo crivo religioso), outra transformação que incidiu diretamente sobre o imaginário europeu foi o processo de descoberta e invasão das américas, que deu espaço

ao colonialismo e mercantilismo. A chegada dos espanhois na América, e sucessivamente a invasão e conquista desse espaço, levou a uma crise no imaginário europeu, onde o mundo se expandiu. Esse novo fato confirmou as suspeitas de alguns, enquanto surpreendeu os mais céticos. A ampliação do mundo, fato por si só surpreendente, levou inúmeros artigos, de diversas naturezas, para a Europa.

Informações sobre animais, vegetações, o clima e outros povos, circularam de tal maneira que a compreensão medieval necessitou de atualizações. O velho mundo estava agora alargado (Marks, 2007, p.112-117).

A consolidação dos Estados Modernos, as sucessivas guerras político-religiosas e a exploração de territórios americanos, africanos e asiáticos, levou ao acirramento de disputas no século XVII, que já tinham se iniciado no século XVI, entre os soberanos e seus estados. As rivalidades entre diferentes cortes tornaram-se evidentes, de forma que a disputa por riquezas, prestígio e poder estava no centro dos embates. A competitividade aparente se entrelaçou com o pré-capitalismo, no caso o mercantilismo, e o próprio conjunto de valores da realeza soberana da Idade Moderna. Essas rivalidades e disputas apenas se intensificaram nos séculos seguintes, de forma que se acelerou o ritmo e frequências dos conflitos.

Os estados modernos organizados a partir de fronteiras delimitadas, com um soberano de poder centralizado, que tinha o direito divino como sua justificativa de existência, viriam a sofrer mudanças em longo prazo a partir da revolução francesa, com a declaração dos direitos do homem e do cidadão (Castro, 2007, p.247-254). Isso significou um aprofundamento dos resultados iniciais do Estado Moderno, onde o Estado-Nacional tomaria corpo, de forma que a identidade nacional seria uma nova categoria que estaria entranhada no tecido social, desencadeando um novo imaginário popular que teria um conjunto de valores inéditos, esses relacionados à dimensão política e ao poder.

Tratar os aspectos que vão desde a fundação dos Estados Modernos até o surgimento do iluminismo não se deu ao acaso. O período que se estendeu entre a segunda metade do século XVI, até as primeiras décadas do século XVIII na Europa (especificamente entre 1580 e 1720), ficou conhecido como a época de manifestação do barroco. A presença do barroco nesse longo período de um século e meio condiz com uma série de anseios, expectativas e demandas de diferentes instituições, instâncias e indivíduos. Trazer o barroco para as aulas de história, ou o contexto histórico, em sua dimensão sociocultural, para as aulas de artes, permite, como será proposto, um movimento de aprofundamento duplo. Por um lado, se compreende detalhe do contexto histórico, enquanto que por outro se entende o porquê de uma dada manifestação estética existir, ou surgir, e um dado tempo.

O EXAGERO DOS SOBERANOS, A PERSUASÃO CATÓLICA E A COLONIZAÇÃO DOS SÍMBOLOS: O BARROCO.

A origem do barroco pode ser delimitada como sendo no final do século XVI. Esse movimento estético foi tratado por longo tempo enquanto um modelo que negava, ou perverteu, os valores clássicos trazidos pelo renascimento. Essa linha de raciocínio se estruturou a partir do fato que o barroco trazia elementos curvos e exageros em sua composição decorativa. No entanto, o barroco se apropriou dos elementos clássicos e os tangenciou de acordo com os interesses e demandas do período. O barroco teve serventia enquanto simbolismo do poder. Seja na esfera religiosa ou política, esse estilo emanava persuasão e imposição (Toledo, 1983, p.95).

Os primeiros sinais do barroco foram manifestados em meio à arquitetura religiosa católica. O primeiro exemplar desse movimento é situado como sendo a igreja de *Gesú*, que foi construída em Roma em 1586 (Gombrich, 1999, p.436-445). A linearidade e o uso de geometria, traços ricos do renascimento, e do humanismo, davam espaço à dramaticidade e ao pictórico (Toledo, 1983, p.96-98). Para a igreja católica importava a manifestação de elementos de atração. A persuasão era a grande busca da igreja nesse período onde movimentos religiosos se alastravam e disputavam a adesão e o imaginário das massas populares.

Abordar o barroco é pensar um movimento de cerca de 150 anos. Esse estilo se infiltrou em meio à arquitetura, em relação aos elementos ionosféricos e na mesma medida teve impacto em aspectos de urbanismo, alterando a estrutura das cidades. Para além desses dados é preciso desestimular qualquer perspectiva que considere esse estilo enquanto estático, já que nessa longa duração uma série de manifestações foram concretizadas. Por fim vale mencionar que apesar do barroco possuir elementos inconfundíveis que lhe define, os espaços em que o incorporaram, deram luz à regionalismos (Pereira, 2005, p.156).

Nesse breve texto não há o interesse de se tratar cada um desses aspectos. A proposta se centra em pensar a relação de longo prazo entre os usos do barroco e a esfera do poder. O primeiro aspecto evoca a dimensão religiosa. O barroco essencialmente foi definido, em tempos póstumos, como a arte da contrarreforma. O amplo uso do pictórico, da dramaticidade e do decorativo, a partir do exagero de detalhes, visava a definição de um templo que assumia contornos palacianos. Esse novo espaço de luxo estaria a serviço do povo. A igreja compartilhava suas maravilhas com as massas (Gombrich, 1999, p.365).

Há de se propor que o templo seria uma espécie de pedaço do paraíso. A sensualidade das formas gerava uma espécie de admiração e surpresa. As formas em ritmo ao lado dos ritos garantiam teatralidade ao templo. A ideia era que a audiência fosse participativa estando convocada (Blunt, 1988, p.27). A persuasão religiosa presumia que as massas pudessem ser cooptadas, e mantidas, através do encantamento dos sentidos. Se a igreja estava travando conflitos militares intensos, ela por outro lado entregava o triunfo

aos seus seguidores (Gympel, 2001, p.53). A marca do triunfal e do exagero, em busca de entorpecer os sentidos dos fieis, esteve presente na manifestação artística barroca em todos os locais. No entanto, reflete-se aqui que se deu com maior e menor grau de acordo com certos aspectos regionais.

O barroco surgiu em meio a uma crise de poder no interior da Europa. Enquanto estética que apareceu em meio a aflição, o barroco necessitava dialogar com referenciais já conhecidos, o renascimento, mas deveria propor saídas para a crise, onde seus exageros triunfais apareceram como forma de cooptação dos indivíduos. Em meio ao ensino de História Moderna europeia, o professor historiador tem a possibilidade de explicitar elementos simbólicos produzidos no período que não eram coadjuvantes, mas sim o centro dos embates da época. A produção do barroco foi uma resposta à perda de autoridade e protagonismo da igreja católica (Toledo, 1983, p.95).

O surgimento dos traços barrocos, devido à dimensão da triunfalidade, não estiveram restritos apenas à esfera do sagrado. Em um tempo de Estados Modernos em emergência onde soberanos com grande reunião de poder centralizado, que estavam no centro de governança, as aparências e status tinham posição visceral nas relações cortesãs. Cada Monarquia nacional tinha interesse em fazer valer sua autoridade. As antigas estruturas palacianas visavam dar conta das burocracias e demandas essenciais da realeza. O palácio barroco ia além do papel utilitário, garantindo a elaboração de luxo, conforto e amplitude (Argan, 2004, p.71).

A competitividade da monumentalidade das edificações burocráticas e da realeza evidencia uma disputa por status. Cada rei queria para si o palácio mais luxuoso, a catedral mais enriquecida e a capital mais monumental (Argan, 2004, p.71-86). Os regionalismos e personalismos ficam bem evidentes quando as estruturas palacianas são justapostas em sentido de comparação, sendo esse um aspecto de interessante menção aos alunos, apesar de não ser o foco expositivo aqui.

Talvez o aspecto mais evidente das marcas do barroco no imaginário político, se encontra nas alterações urbanas realizadas no século XVII em meio às grandes cidades europeias. Sendo o rei a figura central do estado, o local onde residia deveria refletir sua imagem e simbolismo. A cidade sede do governo se tornara uma cidade-capital. O centro de decisões deveria seguir a pompa e busca de status do soberano. Isso significou uma série de reformas que idealizavam triunfalidade e monumentalidade. Edificações palacianas se proliferaram, praças amplas com monumentos foram construídas, ruas foram alargadas para a passagem de carruagens e os símbolos do poder monárquico se disseminaram como reforço, e imposição, da figura do rei (Baeta, 2017, p.42-48).

O potencial desse tipo de exposição em sala de aula se dá em sentido de tornar factível aos alunos compreender a natureza do poder soberano entre os séculos XVI e XVIII. Tal qual o rei é o centro do poder, financiando os interesses de sua corte que lhe

permite sustentação, a capital é o centro do estado, que gerencia suas funções e guia seus percursos, propondo direcionamentos do centro à periferia (Argan, 2004, p.71-86).

A persuasão do barroco religioso foi incorporada de forma simbólica nas diferentes manifestações políticas. No entanto, esses elementos sedutores se entrelaçam às formas impositivas e intimidadoras. O palácio não apenas induz o observador a se estontear, essa edificação também impunha as pressões da ordem e do poder, gerando uma atmosfera de intimidação sobre as massas (Argan, 2004, p.84-86). Se a persuasão e a intimidação são marcas das construções civis burocráticas da sociedade do barroco, reforça-se mais uma vez a questão do luxo. A competitividade entre os Estados Modernos europeus se tornara uma marca prevalente a partir do século XVI. Em meio a um clima mercantil, onde o acúmulo de riquezas era sinal de poder, o exagero decorativo era um sinal de status e poder da coroa.

Um último entrelaçamento que pode ser realizado em relação às disciplinas de História e da Artes nas salas de aula do segundo fundamental ao ensino médio é o processo de colonialismo nas Américas e a manifestação do barroco nesses espaços. Primeiramente é relevante propor que o processo de invasão e colonização da América por parte de Portugal e Espanha se deu em um período transitório de diferentes frentes. Os Estados Modernos estavam se organizando, o renascimento dava sinais de esgotamento, as reformas entravam em cena e as monarquias nacionais tinham seus poderes reunidos.

No caso de Portugal e Espanha, suas monarquias nacionais tinham conseguido promover um grau de organização de seus estados mais aprofundado, isso devido ao processo das guerras de reconquista realizada contra os mouros na península ibérica. Quando se deu o processo de invasão e conquista das Américas, ambos estados buscaram consolidar suas presenças e domínio sobre essas regiões (Marks, 2007, p.112-117).

O barroco não possuía existência nesse período. No entanto, a manifestação de estéticas europeias sobre o espaço americano foi algo concreto desde o princípio, apesar de que essas manifestações tinham conotações bem simplificadas. A partir da segunda metade do século XVI a dominação europeia sobre o continente americano se intensificou de tal maneira que a infraestrutura colonizatória ficou mais evidente. Uma série de vilarejos, e inicialmente pequenos redutos urbanos, foram elaborados de forma que edificações mais detalhadas tomaram forma.

Com o surgimento do barroco na Europa, a presença desse estilo chegou às Américas após um período de difusão pelo próprio continente europeu. Alguns exemplares arquitetônicos apareceram já na primeira metade do século XVII, no entanto a presença contundente desse estilo nesse espaço se deu a partir da segunda metade do século XVII, com ênfase no XVIII.

No caso do espaço colonial a manifestação barroca tinha um interesse similar à persuasão, todavia com contornos que tendiam à cooptação. Isso porque as populações autóctones possuíam um imaginário próprio, guiados por uma ontologia que nada tinha

de semelhança ou herança dos aspectos europeus. Portanto o barroco americano não pode ser pensado apenas como persuasivo, mas na mesma medida foi um movimento de dominação e conquista.

Não há um caminho sem incongruências para se traduzir o barroco americano. A violência esteve presente nos engenhos, fazendas, vilas e na dimensão do religioso. No entanto, é preciso situar movimentos onde a persuasão se fez valer em pé de igualdade com a dominação. Uma série de edificações religiosas barrocas americanas, com ênfase nas jesuíticas, propuseram um diálogo híbrido, onde traços autóctones foram incorporados à linguagem barroca. Esse aspecto demonstra uma proposta de tornar os aspectos da igreja como identificáveis aos nativos.

O processo de colonização das Américas é exposto em duas frentes aos alunos. Os alunos recebem informações sobre esse processo tanto no ensino da história global (que ainda tem concentração eurocêntrica), assim como nos conteúdos que envolvem história do Brasil. Em relação à disciplina de Artes, esse tipo de conteúdo se encontra em condição de ser trabalhado na ementa, no entanto é um tema relegado a segundo plano, ou é apresentado apenas como detalhe.

Esse tipo de procedimento ignora o fato que a presença barroca nas américas teve um sentido direto em delimitar o processo de conquista, demarcando a presença da soberania monárquica europeia nesse espaço, de forma que o maquinário colonial tomara corpo. A marca do barroco não pode ser pensada apenas como persuasiva nesse caso. Ela demonstra uma presença violenta, uma que buscou cooptar, controlar e apagar os símbolos autóctones. No entanto retorna-se aqui a dimensão do barroco jesuítico. Nesse caso não se pode pensar em formas que eximam esse grupo de diferentes práticas de violência. Porém são notáveis as medidas que buscaram uma atração a partir da tentativa de criar vias de identificação entre essas populações guaranis. Isso se deu pela incorporação de simbolismos, dados e sinais dessas culturas nativas.

Em relação à manifestação da estética barroca, o espaço americano é interessante na medida que os hibridismos deram uma caracterização única para os produtos desse movimento nesse continente. Isso é visível nas formas, nas cores e nos motivos elaborados nos diferentes elementos de arte. Esse tipo de movimento contextualiza o estudante sobre a disseminação do barroco, assim como permite a visualização da adaptação, e moldagem, de uma estética a partir da sua diversidade geográfica de implantação.

CONCLUSÃO

Os diálogos existentes entre as disciplinas de história e de artes no colégio, são fontes ricas para a construção de um raciocínio global. Isso é, um pensamento no qual diferentes aspectos do conhecimento são pensados como interdependentes e inter influenciáveis. No caso dessas duas disciplinas evidencia-se o fato que o processo histórico afeta as formas

artísticas que são elaboradas no decorrer do tempo, assim como as manifestações e estilos são evidências e sinais de questões e detalhes desse dado tempo.

Pode-se tratar de aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que surgiram no decorrer da história de forma teórica através do material de apoio e das fontes documentais. No entanto, através da exposição de materialidade, certos elementos do poder, com seu cruzamento cultural e político, podem ser visualizados, criando-se uma composição imagética em meio ao imaginário estudantil.

Se o processo de composição imagética por si só é valoroso, importa determinar que o grande valor desse procedimento didático, em relação às artes e às narrativas históricas, está na possibilidade do fomento ao raciocínio cruzado, onde diferentes dados que compõem a realidade estão sempre relacionados. Outras disciplinas também passam por esse tipo de questão. A disciplina histórica possui permissividade de contatos com todas as disciplinas do pensamento, já que sua natureza conteudista busca elaborar a realidade, ou ao menos traços dela. Essa condição permite associações variadas que enriquecem a concepção de mundo em meio aos estudantes.

A escolha do barroco parte do princípio que diferentes resquícios deixados no tempo são tratados no ensino com baixa contextualização. Esse movimento é um desses dados, onde aborda-se a estética e as formas, propondo-se rumos semiológicos, mas que faltam embasamento contextual e significativo. A proposta desse material pode ir além de sua fundação. Trazendo a interdisciplinaridade como centro do debate, a ideia é que as diferentes matérias tendam a um processo de transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o Valor da História Hoje?** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ARGAN, G.C. **Imagem e Persuasão: Ensaios Sobre o Barroco.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAETA, R.E. **A Cidade Barroca na Europa e na América Ibérica.** 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2017

BLUNT, A.; DOWNES, K. Flanders, England and Holland. In: BLUNT, A. (Org.). **Baroque and Rococo: Architecture and Decoration**, 1 ed. Ware: Wordsworth Editions, 1988, p.143-164.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** 1 ed. Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2018.

CARAMELLA, E. **História da Arte: Fundamentos Semióticos.** 1 ed. Bauru: EDUSC – Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1998.

CASTRO, F.L. **História do Direito Geral e do Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

CHESNEAUX, R. **Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado? – Sobre a História e os Historiadores.** 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COLLINSONS, P. **A Reforma**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. CONDE, E.P. TRANSVERSALIDADE E ENSINO: O QUE FALTA PARA SER REALIDADE?

Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 1-9, 2012. DELUMEAU, J. **Nascimento e Afirmação da Reforma.** 1 ed. São Paulo: Livraria Pioneira editora, 1989.

DÜLMEN, R.V. **Los Inicios de Europa Moderna: 1550 – 1648**. 1 ed. Cidade do México: Siglo XXI, 1984.

GOMBRICH, E.H. **La Historia Del Arte.** 11 ed. Cidade do México: Editorial Diana, 1999.

GYMPEL, J. **História da Arquitectura: Da Antiguidade aos Nossos dias.** 1 ed. Colônia: Konemann, 2001.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade – Presentismo e experiências do tempo.** 1 ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2013.

HENSHALL, N. The Myth of Absolutism: Change & Continuity in Early Modern. 1 ed. Londres. Pearse Education, 1992.

HERRIN, J. **Bizancio: El Imperio que hizo posible la Europa Moderna.** 1 ed. Barcelona: Debate, 2009.

KOENIGSBERGER, H.G. **História da Europa: El Mundo Moderno 1500 – 1789.** 1 ed. Barcelona: Editora Crítica, 1996.

LE GOFF, J. **Uma Longa Idade Média.** 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARKS, R. **Los Orígenes del Mundo Moderno: Una Nueva Visión.** 1 ed. Barcelona: Crítica, 2007.

MARSHALL, P. **A Reforma Protestante: Uma Breve Introdução.** 1 ed. São Paulo: L&PM, 2018.

PANOFSKY, E. **O Significado nas Artes Visuais**. 1 ed. Lisboa: Editorial, 1989. PEREIRA, J.F. **Arquitectura Barroca em Portugal.** 2 ed. Lisboa: Biblioteca Breve, 1992.

TOLEDO, B.L. Capítulo 3 - Do Século XVI ao início do Século XIX: Maneirismo, Barroco e Rococó. In: ZANINI, W. (Org.). **História Geral da Arte no Brasil, Volume 1**, 1 ed. São Paulo: Instituto Walther Moreria Salles, 1983, p. 88-298.

CAPÍTULO 3

INVISIBILIDADE NA HISTÓRIA DA MULHER: A EXCLUSÃO FEMININA COMO DETENTORA DE DIREITOS DURANTE A REVOLUÇÃO FRANCESA (1789-1799) EM LIVROS DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MARINGÁ/PR

Data de aceite: 02/01/2025

Raiza Aparecida da Silva Favaro

Sabrina Araujo

RESUMO: Neste capítulo discutiremos o apagamento e falta de perspectivas femininas na construção da historiografia moderna a partir da representação das mulheres no contexto da Revolução Francesa (1789-1799). Analisaremos a não inclusão da mulher como indivíduo sem direitos assegurados no contexto revolucionário que buscou justamente a liberdade e a igualdade dos indivíduos. Utilizamos como fontes livros didáticos de história da rede pública de Maringá/PR, aplicados na educação fundamental e no ensino médio. A seleção dos livros ocorreu diante das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH/2012). Desta forma, utiliza-se para análise quatro livros didáticos, sendo dois anteriores a 2012 e dois posteriores. Os livros selecionados - "História Geral e do Brasil" (Cotrim, 1999); "Estudar História" (Braick, 2015); "História: Sociedade e Cidadania" (Boulos, 2015); "Toda a História" (Arruda, 2003), fazem parte de coleções avaliadas e aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A temática se embasa no reconhecimento de que durante a Revolução Francesa houve uma movimentação significativa em prol dos direitos humanos, as mulheres no entanto não foram contempladas nas diretrizes relacionadas a igualdade e liberdade, desta forma, discutiremos quais os impactos do apagamento da mulher como sujeito de direito nos livros didáticos e quais discussões estão sendo privilegiadas nas salas de aula da rede pública de Maringá/PR.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; Revolução Francesa; Livros didáticos; Gênero

INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com uma historiografia voltada para a figura feminina, nos deparamos com questões envolvendo o apagamento de mulheres nas narrativas históricas. Bem sabemos que as mulheres não saem de cena nos grandes atos, as narrativas no entanto tendem a privilegiar um olhar masculino

para os fatos, esquecendo propositalmente as influências deixadas pelas mulheres. Pensando tais problemáticas, este capítulo tem como objetivo analisar a não inclusão da mulher como sujeito de direito durante a Revolução Francesa (1789- 1799), visto que este foi um período marcado por processos éticos, culturais e religiosos que corroboram para dignificação dos indivíduos, onde os ideais de igualdade e liberdade se cristalizaram como lemas da revolução. Em uma época de debates calorosos acerca dos direitos humanos e em meio a ideologia que abrange e assegura todos os indivíduos, percebemos que os direitos foram assegurados em especial para homens e cidadãos livres, excluindo grupos minoritários que não eram enxergados como iguais naquela sociedade. Em relação à figura feminina, manteve-se como papel principal o dever com a casa e família, sem espaço para discussões e debates políticos.

A não consolidação dos direitos femininos durante a Revolução Francesa é uma problemática que se perpetuou na história da mulher, essa exclusão pode ser enxergada em debates contemporâneos. Pensando tais problemáticas, analisaremos a questão a partir de livros didáticos de história da rede pública de Maringá, sendo eles-“História Geral e do Brasil” (Cotrim, 1999), “Estudar História” (Braick, 2015), “História: Sociedade e cidadania” (Boulos, 2015), “Toda a história” (Arruda,2003), selecionados de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH/2012)-estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação em 2012. O EDH busca, acima de tudo, incitar a formação para vida social e convivência com base nas diretrizes dos direitos humanos. Os livros didáticos foram aprovados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O presente texto utiliza como base quatro exemplares, sendo dois anteriores a 2012 e dois posteriores.

Problematizando a forma como a mulher aparece nesses livros e as heranças da invisibilidade dos seus direitos durante a Revolução Francesa, de 1789, este artigo se atenta a um período histórico em que a população como um todo lutou por novas estruturas estatais, consequentemente, mudando também a ordem social e a maneira como os indivíduos atuavam nesse espaço. Grupos minoritários, aqui incluindo as mulheres, se viram às margens das novas construções sociais, vítimas da hierarquia de gênero e das construções essencialmente patriarcais.

O século XVIII é marcado pela crescente manifestação filosófica a respeito dos direitos dos indivíduos. Pensadores franceses como John Locke (16321-1704) e Denis Diderot (1713-1784), críticos do pensamento conservador e defensores da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, insistiram em anular a mulher nas suas principais discussões, o segundo escreveu no texto “Sobre as Mulheres” (1990) onde afirmou que gênero feminino é ignorante, além de ser regido pelo útero, a fonte de todas as suas loucuras e inconstâncias, sendo assim propensas a erros e fraquezas, não podendo ser comparadas a homens. Locke (1986), que defendeu as liberdades fundamentais do homem e criticou o poder absoluto do rei, escreveu a respeito da legitimação de direitos sem mencionar a

igualdade entre os gêneros; o autor manteve sua discussão baseada em homens livres. De acordo com suas concepções, a mulher não é igualmente capacitada das mesmas qualidades masculinas, sua natureza é divergente da do homem e por isso não possuem os mesmos direitos. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), interviu a favor da igualdade social, cometeu, no entanto, contradições aos ideais defendidos ao descaracterizar a figura feminina e não abordar temas como o patriarcalismo enquanto defendia o direito à igualdade e liberdade. Rousseau, em suas obras, buscou explicar os argumentos que justificassem a exclusão feminina dos espaços políticos. As características naturais das mulheres que beneficiam a sociedade são vistas principalmente no espaço privado, enquanto o homem domina o espaço público e as decisões sociais, tais medidas se justificam pela fragilidade e a virtude, afloradas principalmente no sexo feminino (Rousseuau, 1992).

Em contrapartida, durante a Revolução Francesa,ressaltamos autoras que defenderam a igualdade de gênero e lutaram pela pauta, como Olympe Gouges que escreveu “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (1791), apresentada na Assembleia Nacional francesa, local em que ela propôs que todas as mulheres deveriam despertar e reconhecer seus direitos. Os artigos da declaração viabilizam principalmente a liberdade e a igualdade, ou seja, o que já estava sendo garantido aos homens, e negado às mulheres.

Concomitantemente às discussões afluentes do século XVIII acerca dos direitos naturais dos homens, a escritora Mary Wollstonecraft (1759-1797), contemporânea a Revolução Francesa, se opôs a todos os estigmas de inferiorização feminina, defendendo a igualdade entre os gêneros e afirmando que todos os elementos que descaracterizam mulheres foram construídos historicamente em meio a uma sociedade dominada pela visão masculina. A reivindicação dos direitos femininos é sinônimo da compreensão de que homens se sobressaem em espaços onde as mulheres foram impedidas de chegar, não por falta de capacidade, mas pela sociedade em que estão inseridas, esta responsável por moldar a mulher na imagem de indivíduo inferior e inconstante (Wollstonecraft,1792, p.77).

O ato de declarar direitos está diretamente ligado à “soberania”, quando as sociedades demarcam uma evolução histórica, uma forma pública de evidenciar mudanças (Hunt, 2009,p.113) sendo assim, a exclusão da mulher como sujeito de direito na Revolução Francesa demarca um período de perpetuação da desigualdade feminina. A participação das mulheres foi comprometida, pois mesmo tendo travado lutas importantes por direitos básicos e humanos, elas ainda foram vítimas deste processo de inviabilização.

Como autoras, suas escritas eram restritas a eixos temáticos específicos; as obras eram geralmente livros de cozinha, pedagogia ou moral. Abordar tais fatos envolve perceber que nem todos os períodos históricos estavam dispostos a ver mulher como “indivíduo” de direitos, elas foram frequentemente esquecidas ou marginalizadas pela historiografia feita, principalmente, por homens (Perrot, 2017,p.186). As narrativas destinadas a figura feminina ao longo da história pertenceram a extremos: amáveis ou histéricas, comparadas

a fenômenos da natureza como o fogo, que devasta os lares, mulher de febres, ou como a água, frescor para o homem e inspiração para o poeta (Perrot, 2017,p. 187-188). Desta forma entende-se que elas foram condicionadas a um falso respeito que as impediu de assumir suas prerrogativas naturais.

Ao analisarmos algumas representações femininas nos livros didáticos de História no período da Revolução Francesa (1789-1799), compreendemos construções que estão enraizadas na história da mulher e enxergamos as heranças dessa historiografia baseada na invisibilidade de pequenos grupos sociais, na perspectiva encontradas na contemporaneidade. O presente artigo se dispõe a entender como essas construções impediram o reconhecimento da mulher como sujeito de direitos durante um período envolto por intensos debates igualitários e demonstrar as marcas que tais discursos deixaram na sociedade atual, elucidando acerca do caminho trilhado por mulheres na história, estas que lutam constantemente não para conseguir autoridade sobre os homens, mas sobre si mesmas.

ABRINDO O LIVRO DIDÁTICO: UM NOVO OBJETO DE ESTUDO

Quando falamos a respeito dos livros didáticos (LD), referenciamos também nos seus usos dentro da sala de aula, seja por parte de alunos (as) ou professores (as). Tal material muitas vezes é o único apoio impresso que as instituições dispõem, por conta disso sempre foram controlados, passando por várias fases até chegar à atualidade, onde o controle é feito nacionalmente.

Foi complexo o processo que resultou neste quadro atual do LD. Houve em 1985 a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e desta forma o programa, desde 1996, é responsável por analisar os conteúdos do LD e selecionar coleções que melhor se adequem às suas exigências. Dispõem de um corpo de avaliadores formado por professores universitários e professores da rede pública, que selecionam as coleções inscritas pelas editoras (Monteiro, 2016). Entendemos que, por ser um instrumento importante para o ensino, se faz necessário uma preocupação com a materialidade dos LDs e uma análise mais crítica de seu conteúdo. Assim, optamos por analisar criticamente a representatividade e a invisibilidade de fatos e personagens históricos femininos nos livros didáticos.

Através de uma metodologia que consiste na análise de conteúdo do tipo categorial, proposta pela pesquisadora e professora Laurence Bardin (2011), definimos um método de categorias, com o que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, pois ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. entendemos que a análise de conteúdo é uma leitura mais "profunda", determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do

discurso e os aspectos exteriores. Ou seja, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

Nesta perspectivas, tendo como recorte temporal a Revolução Francesa por ser marcada pelos seus ideais-Liberdade, Igualdade, Fraternidade- consideramos também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH/2012), que foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012.

Nossas fontes de análise são dois livros didáticos anteriores ao ano de 2012 e dois posteriores a esse ano, materiais do ensino médio e do fundamental. Tendo em vista que o objetivo central da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de organização social, política, econômica e cultural. A escolha de livros da rede pública de Maringá é pelo fato de as autoras deste trabalho participaram do Programa Residência Pedagógica em História (RP/Maringá), na Universidade Estadual de Maringá, e deste modo estão ligadas ao uso do material didático no município.

Portanto, através de uma análise qualitativa, buscamos discutir a presença ou a ausência de características de um dado fragmento, que no caso são as representações femininas, no contexto da Revolução Francesa (1789), nos livros didáticos mencionados. Questionamos assim como estamos ensinando nossos alunos e alunas. Porque afinal, quando meninas não se veem no conteúdo dos livros didáticos, quando professores não destacam ou confrontam padrões, mulheres desde crianças aprendem que ser mulher é ser ausente no desenvolvimento da sociedade.

DISCUTINDO A PROBLEMÁTICA

Para estudar os livros didáticos de História levamos em consideração os textos apresentados, linhas do tempo, caixas anexas, exercícios e imagens. Respeitando o recorte temporal escolhido, o processo de pesquisa das obras se deu por meio da leitura dos livros didáticos, fichamento do material, análise de cada obra feita de forma individual e, por fim, uma análise comparativa dos materiais.

Buscamos identificar quando as personagens foram trazidas ao texto para falar diretamente de sua vida, ou quando foram trazidas fazendo parte de um grupo, ou seja, de forma indireta. Também foram analisadas as citações que apresentam informações da realidade feminina no período da Revolução Francesa (1789-1799). Para analisar as imagens, foram utilizadas categorias como: “imagem apenas com homens”, “imagem apenas com mulheres” e “mistas”, no caso de imagens com multidões consideramos mistas, por não ser possível uma identificação exata e por fim também analisamos se as atividades propostas para a aprendizagem e fixação do conteúdo dos capítulos, proporcionam reflexões e/ou problematizações sobre a história das mulheres no período analisado.

Iniciamos nossa análise a partir da obra *Estudar História: das origens do homem à era digital* (BRAICK, 2015). Este material é direcionado ao ensino fundamental, mas,

especificamente, ao 8º ano. Ao todo são 23 presentes na obra; sendo 7 mistas, 12 apenas com homens e 4 apenas com mulheres. As imagens que constam apenas mulheres dizem respeito a *marcha das mulheres em Versalhes* (1789), mulheres indianas em protesto contra estupro (2013), um retrato de Maria Antonieta (arquiduquesa da Áustria e rainha consorte da França e Navarra) e uma representação do *Clube Patriótico das Mulheres.*

De forma direta as representações femininas na obra são de Maria Antonieta e Merie Gouze, conhecida como Olympe de Gouges (dramaturga, ativista política, feminista e abolicionista francesa). De forma indireta temos a citação das mulheres que participaram da *marcha das mulheres em Versalhes* (1789), as integrantes de uma manifestação contra um caso de estupro coletivo na Índia e, por fim, são citadas as mulheres que participaram do *Clube Patriótico das Mulheres*. No que diz respeito à realidade feminina representada na obra, a autora ao citar a *Marcha das Mulheres em Versalhes*, evidencia como as mulheres tiveram papel ativo nas manifestações durante a revolução, porém não desenvolve o acontecimento de forma completa; apenas cita um trecho anexo à imagem. Durante o texto principal encontramos o subtítulo *Cidadãs, mas nem tanto,* que faz referência à participação das mulheres no movimento.

> Nos primeiros anos da revolução, a participação feminina foi aceita e até mesmo incentivada. Elas participaram ativamente da vida política do país. Muitas fundaram Clubes políticos, encabeçaram protestos e ações armadas e até mesmo discursaram no Parlamento (Braik, 2015, p.106).

Este trecho da obra contempla a participação feminina, nas palavras da autora:

> Por muito tempo as mulheres francesas não puderam ocupar funções públicas, e o direito ao voto só foi aprovado em 1945. Os homens responsáveis pela elaboração das leis da França acreditavam que, se as mulheres assumissem funções ou cargos públicos, elas não seriam capazes de construir uma família e se dedicar a ela (Braik, 2015,p.106).

Podemos constatar que nessa obra existe a representação da realidade feminina em dois pontos, mostrando a participação ativa nos protestos revolucionários e questionando a ausência dos direitos civis femininos.

A próxima obra analisada é a *História Sociedade e Cidadania* (Boulos, 2016), material destinado para o Ensino Médio, mais especificamente para o 2º ano. Ao todo a obra contempla 12 imagens, sendo 5 mistas, 6 apenas com homens e 1 apenas com mulheres. A imagem que contempla apenas mulheres diz respeito à *Marcha das Mulheres em Versalhes.* Essa também foi a única citação indireta feita a mulheres, já de forma direta não tem nenhuma citação na obra, a respeito da realidade feminina na obra. Notamos que a única menção feita é sobre a Marcha de Versalhes, no entanto, não existe outra menção a aspectos políticos, papel social ou direitos femininos na apresentação dos conteúdos do capítulo.

Damos sequência com o livro *Saber e Fazer História* (Cotrim, 1999), livro direcionado ao ensino fundamental, mais especificamente, ao 7º. O capítulo sobre a Revolução

Francesa, é composto por 11 imagens, 5 mistas, 5 apenas com homens e 1 apenas com mulheres. A única imagem que contém somente mulheres diz respeito à *A Marcha das Mulheres em Versalhes*, sendo essa, também, a única representação feminina feita de forma indireta na obra. Diretamente a única mulher que aparece nesta obra é Maria Antonieta, no primeiro caso o livro traz uma imagem representando sua execução através da guilhotina, posteriormente, a rainha é representada com seus filhos, a fim de demonstrar a ostentação das roupas dela e de seus filhos.

Sobre a realidade feminina essa obra, assim como as anteriores, evidencia a participação ativa das mulheres na revolução, através da a *Marcha das Mulheres em Versalhes*, mas além de outros aspectos da realidade Feminina não serem mencionados, as duas citações diretas à Maria Antonieta são uma de forma violenta por representar o momento em que foi guilhotinada e a outra representação diz respeito ao luxo da coroa, colocando Antonieta, sob vestes luxuosas. Ou seja, em nenhum momento ela foi representada como uma figura de poder.

Por fim, analisamos a obra *Toda a História* (Arruda, 2003), livro este que é direcionado para o ensino médio. Ao longo da obra encontramos 2 imagens, uma mista, outra somente com homens e uma apenas com mulheres. A imagem que contém uma mulher é referente a população pobre de Paris trabalhando para sobreviver, assim uma mulher é representada lavando roupa em condições precárias, ou seja, é uma representação no espaço doméstico e privado. Nesta obra não se tem nenhuma citação direta ou indireta sobre mulheres.

A respeito da representação das mulheres nos livros didáticos analisados, este é o mais carente, pois não consta nenhuma citação em que seja mencionado o papel social, intelectual, civil, social ou político das mulheres na Revolução Francesa (1789). A única representação feminina é uma camponesa lavando roupa.

Em relação aos exercícios propostos pelas obras apresentadas, apenas na obra de Boulos (2016), encontramos uma reflexão sobre a realidade feminina, através de um box intitulado *Para refletir*, que propõe a seguinte discussão: Com base no texto é possível afirmar que as mulheres tiveram participação ativa na Revolução Francesa? No texto há um indício sobre o modo como as mulheres eram vistas na França do século XVIII. Explique. (BOULOS, 2016, p.161).

Assim, após exposta a análise das obras didáticas, propomos algumas discussões e considerações das pesquisas. As três primeiras (Braik, 2015), (Boulos, 2016), (Cotrim, 1999) trazem representações femininas de forma diferente, em comum encontramos *A marcha das mulheres em Versalhes (1789).* A primeira obra (Braik, 2015) foi a que mais proporcionou representações da realidade feminina e a última (Arruma, 2003), em contrapartida, apresentou poucas discussões envolvendo mulheres no tema.

Entretanto, é importante destacar que em todas as obras alguns aspectos foram deixados de lado, como o fato de que as mulheres serem presenças frequentes durante os movimentos populares; não participaram apenas de um caso isolado, como se leva a

pensar de acordo com a leitura dos didáticos, muitas vezes, as mulheres eram maioria nas multidões. Em nenhuma das obras as mulheres são representadas como figuras intelectuais, mas no período analisado, as mulheres na cena pública e literária, eram diversas, mas existiam juridicamente através de um homem. Além disso, não existe menção ao fato de que o último século da Idade Moderna gerou uma percepção acerca da mulher, marcada pela misoginia e também um discurso filosófico produzido no século XVIII que trazia uma suposta desigualdade intelectual.

Conseguimos constatar que os livros analisados, adotados na rede pública de Maringá para a disciplina de história, do ensino fundamental e médio, dificultam o conhecimento que aponte para a presença e o papel social e político das mulheres na Revolução Francesa (1789), pois não possuem representações suficientes de mulheres, principalmente, no que diz respeito a mulher como sujeito de direito e poder, ou seja, como portadoras de algum protagonismo, seja social, político, ideológico ou de gênero no processo da revolução.

A presença feminina e a de várias minorias sociais, foi apagada pela historiografia ao longo do século XIX e boa parte do século XX, reproduzindo e dando continuidade a um entendimento teórico metodológico construído a partir da ideia de uma história universal, homogênea na qual o protagonismo é atribuído aos homens, como os portadores de superioridade intelectual e capacidade política para a condução da chamada história da humanidade ou história da civilização ocidental. Essa historiografia dita tradicional é a que influenciou os textos nos manuais didáticos ao longo do tempo, tendo prevalecido até muito recentemente, como procuramos demonstrar em nossa análise. Assim os livros não são capazes de contribuir para a construção de uma memória histórica e democrática da nossa sociedade, e tão pouco seguem as diretrizes dos direitos humanos (EDH, 2012).

CONCLUSÃO

A partir das análises dos livros didáticos da rede pública de Maringá, constatamos que os livros pouco estão abordando e discutindo em relação a história da mulher na construção da memória histórica e democrática da nossa sociedade, e tão pouco seguem as diretrizes dos direitos humanos (EDH, 2012). Mediante o exposto, concluímos que essas construções históricas que excluíram a mulher como cidadã, detentora de direitos durante a Revolução Francesa (1789), e na atualidade ainda não foram totalmente desconstruídas. As análises dos livros didáticos demonstram as cicatrizes deixadas pelo período estão se fechando, mas longe da cicatrização completa. A abordagem feminina é em sua maioria superficial, citando apenas os casos mais relevantes sem o devido aprofundamento.

Reconhecemos, partindo da discussão apresentada, a necessidade de implementar no currículo escolar maiores reflexões acerca do movimento feminino, não apenas citações, mas um verdadeiro aprofundamento em torno das mulheres que se fizeram importantes em meio às lutas revolucionárias. De acordo com filósofo francês Michael

Foucault (1995), é necessário trazer para a "superfície" todos aqueles saberes que por vezes ficaram obscurecidos pela historiografia e investigar os mecanismos do porquê determinados saberes se consolidam enquanto outros não. Estabelece-se a obrigação do historiador cumprir seu papel para com a sociedade denunciando o apagamento dos grupos da história e ao professor(a) delega-se a missão de propor questionamentos em sala de aula quando observar que tais orientações e perspectivas não estão presentes. Instituições como Ministério da Educação e Cultura (MEC), incluindo o setor responsável pela organização do PNLD, precisam implementar maiores considerações a respeito da abordagem desses conteúdos.

A título de conclusão, avaliamos como fundamental demonstrar historicamente que as mulheres ocuparam todos os espaços, seja no campo, na cidade, na sociedade civil e na política e é por esse motivo que deveriam ter sido reconhecidas como sujeito de direito no contexto da Revolução Francesa. Tais discussões pertencem ao campo da história contemporânea, não podemos voltar no tempo e lutar pela proclamação dos direitos femininos no século XVIII, devemos no entanto garantir a permanência da mulher nos livros de história, buscar direitos na nossa época e não esquecer das lutas que nos precedem.

REFERÊNCIAS

Arruda, José Jobson de A. Toda a história: história geral e história do brasil. ed.12. São Paulo: ática, 2003.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo (LA Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. FERNANDES, 1998.

Braik, Patrícia Ramos. Estudar História: Das origens do homem à era digital. ed.2. São Paulo: Moderna, 2015.

Boulos, Alfredo Junior. História: Sociedade e Cidadania. ed.2. São Paulo: FTD, 2016.

Cotrim, Gilberto. Saber e fazer história: história geral e do brasil. ed.1. São Paulo: Saraiva, 1999.

Diderot, Denis de. "Sobre as mulheres". In: Badinter, Elisabeth. O que é uma mulher? Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

Foucault, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Gouges, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. In: Biblioteca virtual em direitos humanos- USP. Disponível em:<Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP-Declaração dos direitos da mulher e da cidadã - 1791 | Documentos anteriores à criação da Sociedade das Nações (até 1919)> Acesso em 13 nov. 2021.

Hunt, Lynn. "Eles deram um grande exemplo." Declarando os direitos. In: A invenção dos direitos humanos: uma história. Trad. Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.113-145.

Locke, John. Pensamientos sobre la educación. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

Monteiro, Paola Ungaretti**. (in) visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do ensino médio (PNLD, 2015**). Dissertação de pós-graduação. Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.229.2016.

Perrot, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. ed.7. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

Rousseau, Jean Jacques. Emílio; ou, Da educação. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Brasil. ed.3. 1995.

Wollstonecraft, Mary. Vindicación de los Derechos de la Mujer. Tradução de Carmen Martínez Gimeno. Madrid: Cátedra, 2000. Disponível em: http://jzb.com.es/resources/vindicacion_derechos_mujer_1792.pdf. Acesso em: 10 nov. de 2021.

A PESQUISA HISTÓRICA EM TRANSFORMAÇÃO: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES E NOVAS PERSPECTIVAS

Data de aceite: 02/01/2025

Anelisa Mota Gregoleti

Christian Fausto Moraes dos Santos

Nathália Moro

RESUMO: O texto examina as mudanças que a História sofreu nas últimas décadas. O principal objetivo é demonstrar como a "velha História", anteriormente limitada ao campo político e centrada no estudo dos "grandes feitos e grandes homens", gradualmente se tornou mais inclusiva, subjetiva e abrangente. As transformações democráticas e a consolidação de um mundo globalizado exigiram que os historiadores revisassem suas análises e abordagens. Temas que antes eram negligenciados ou ignorados começaram a ganhar relevância concreta. Nesse contexto, surge a História Ambiental, exemplificando o impacto de novas perspectivas. Por meio da integração entre a História e outras disciplinas que tratam de questões ambientais, como a Ecologia, é possível entender os processos históricos sob uma ótica inovadora que, em vez de isolar a humanidade, considera o ser humano em sua relação com o meio ambiente, as plantas e os animais. Além de ressaltar a relevância atual desses temas, o texto discute considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como ela aborda as diferentes vertentes da História. Na versão mais recente, a BNCC procurou incorporar aspectos essenciais das dinâmicas e das diversas perspectivas do conhecimento histórico, além de enfatizar a importância dos princípios fundamentais da pesquisa histórica. Acreditamos que, ao considerar as perspectivas aqui discutidas, é fundamental que a BNCC reforce as possibilidades de integração entre as disciplinas e adote uma visão histórica menos antropocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: História; Base Nacional Curricular Comum; Ensino.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século XX, a História passou por diversas transformações. No final dos anos 90, a questão da "instituição histórica" ganhou força na disciplina. Os historiadores se deram conta dos efeitos provenientes de seu lugar social, com suas permissões e censuras, sobre os sujeitos e, naturalmente,

sobre seu próprio ofício. A reflexão sobre a instituição histórica deu origem a uma "História da História" que permitiu tentativas de compreender, numa perspectiva de longa duração, quais teriam sido os objetos próprios, as formas de prova, a escrita e o trabalho intelectual impostos pelos diferentes lugares onde a História foi sendo formulada.

Essa constatação, como indicou Roger Chartier (2009, p. 18), demonstrou que a instituição histórica, ao longo do tempo, "(...) se organiza segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e os que não o são e, portanto, são excluídos ou censurados".

A escrita histórica também passou a se concentrar em um mundo mais amplo. Em uma tentativa de escrever uma História mais abrangente, os historiadores têm atentado para o uso de novas fontes ou, às vezes, olhado de outra maneira para fontes já conhecidas. Para isso, eles estabeleceram novos objetos, novas abordagens e formas de explicação. Em geral, essa História alternativa (ou melhor, essas Histórias alternativas) tem sido designada como Nova História, ainda que, não raras vezes, seja parte de uma tendência consideravelmente mais antiga (Burke, 1992, p. 16-20).

Como demonstra o Historiador inglês Peter Burke (1992, p. 20) em "A escrita da história: novas perspectivas", a descolonização e o feminismo são exemplos de movimentos ou Histórias alternativas que recentemente tiveram grande impacto na escrita histórica.

O mesmo processo de diálogos mais amplos e abrangentes pode ser percebido, nos últimos anos, em reflexões entre a História e Geografia e nas consequentes investigações das relações entre o homem, o ambiente e os demais seres vivos. Ao aproximar-se de outras áreas que tratam das questões ambientais, a História tem exercido grande impacto e transformação sobre seus objetos de pesquisa e sobre sua própria escrita. A emergência da chamada História Ambiental exemplifica de maneira muito adequada como funcionam as Histórias alternativas a partir da "amplitude narrativa" (Worster, 1991; Drummond, 1991). Ao invés de seguir o caminho percorrido pela História tradicional durante anos, a História Ambiental abandona a premissa de que a experiência humana teria se desenvolvido sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie "superior" e de que podemos ignorar as consequências ecológicas e seus feitos passados (Worster, 1991, p. 199).

"A História humana não pode ser compreendida em um vácuo" (Ponting, 1995, p. 30). Por isso, neste capítulo, procuramos fornecer alguns exemplos de como as investigações no campo da História Ambiental possibilitaram alargar a nossa compreensão dos processos históricos e suas consequências para a formação do mundo atual. A partir de uma abordagem histórica que envolve o homem, a Geografia, as plantas e os animais, abordamos a relevância de temas que, embora normalmente ocupem pouco espaço nas discussões de salas de aula ou nos livros didáticos, deveriam ser repensados, tendo em vista o contexto global dos dias de hoje. Por fim, apresentamos algumas considerações entre o assunto abordado e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por definir os princípios básicos que devem aparecer no ensino de História.

HISTÓRIAS ALTERNATIVAS: HOMENS, PLANTAS, ANIMAIS, GEOGRAFIA E AMBIENTE

Ao tratar do Iluminismo, é difícil imaginar que os livros didáticos de História deixem de mencionar Adam Smith, Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot, Jean le Rond d'Alembert, entre outros nomes importantes. Os professores, no caso dos dois últimos, abordam a importância e impacto da *Encyclopédie*. Menos conhecido e mais ausente, sem dúvida, é Georges-Luis Leclerc, mais conhecido como conde de Buffon. Ele ocupou o prestigiado cargo de diretor do *Jardin du Roi* e foi o responsável por idealizar e redigir a maior parte da monumental *Histoire naturelle, générale et particulière*. Abrangendo 44 volumes, publicados entre 1749 e 1804, a obra pretendia reunir uma História Natural completa dos animais, plantas e minerais e se tornou um verdadeiro *best-seller*. Há indícios de que chegou a vender mais do que a famosa *Encyclopédie* (Roger, 1997, p. 184). Uma evidência de que, no "Século das Luzes", os homens estavam tão interessados nos três reinos da natureza quanto em política e economia, mas que costuma passar despercebida ou ser ignorada pelos historiadores.

Ao longo da Era Moderna, minerais, plantas e animais não foram protagonistas somente nas páginas da *Histoire naturelle*. Cada vez mais, historiadores, geógrafos e pesquisadores de diversas áreas têm chamado a atenção para a efervescência biológica desencadeada pelas Grandes Navegações. Não é nenhuma novidade que os navios europeus que cruzavam os oceanos transportavam bens, metais preciosos e, naturalmente, seres humanos. Os espanhóis, por exemplo, carregavam suas embarcações com prata dos Andes e aportavam nas Filipinas, onde o valioso metal era trocado, principalmente, por seda e porcelana com comerciantes chineses. Os dois produtos, em seguida, eram comercializados com os lucros astronômicos nos mercados europeus. Ao mesmo tempo, as letais epidemias de vírus e bactérias, vindos da Europa, dizimaram os indígenas americanos que, isolados por muito tempo, não tinham imunidade contra as novas doenças. Até certo ponto, o desaparecimento das enormes civilizações nativas que habitavam o Novo Mundo acarretou numa carência de mão-de-obra para os conquistadores, que solucionaram o problema arrastando um sem-número de escravos africanos através do Atlântico. Ainda mais intensamente, a África foi assim arrastada para o turbilhão de trocas de bens e homens (Mann, 2012).

Refletir sobre as relações entre o homem e a natureza pressupõe, nesta perspectiva, algumas indagações: quando as Ciências Sociais ou Humanas passaram a se preocupar em abordar temas como os ambientais? Quais as relações entre as Ciências das sociedades? Os anos após a Segunda Guerra Mundial foram aqueles que, no dizer de Boaventura dos Santos (1989, p. 64), corresponderam ao "fim da inocência das ciências naturais e a emergência de consciência social crítica sob o impacto do desenvolvimento tecnológico de alienação social, na destruição do meio ambiente e no agravamento das desigualdades entre países centrais e países periféricos.".

Nas viagens ultramarinas, entretanto, os europeus não arrastaram consigo somente enfermidades contagiosas e encheram seus navios com minérios e outros seres humanos. Eles também transportaram um sem-número de plantas e animais. Algumas vezes intencionalmente, outras não. Os navegadores trouxeram o café da África e levaram a batata-doce e o milho para a Ásia. Juntas, na China, estas duas plantas passaram a ser cultivadas em terras mais secas e altas, tornando-se culturas alternativas para o arroz que, durante muito tempo, concentrara seus campos nas margens de grandes rios, como o Amarelo. O resultado foi uma onda de desflorestamento e migração, que não deixou de ser acompanhado por inundações, convulsões sociais e mortes. Os navegadores levaram o tabaco da América para a Europa e Ásia, cujo consumo logo se tornou modo em muitas cidades. Em contrapartida, trouxeram coqueiros, bananas, galinhas, cavalos, frutas cítricas e muitas outras plantas e animais para as Américas. Eles disseminaram diversos vírus, artrópodes, ervas e bactérias que pegaram carona clandestinamente em seus corpos ou nos porões dos navios (Crosby, 1993; Mann, 2012). Esse movimento, que o geógrafo Alfred Crosby denominou de “Intercâmbio Colombiano”, não foi controlado, nem mesmo compreendido por seus atores. Porém, ajudou a moldar o mundo tal como o conhecemos hoje. As viagens ultramarinas e a colonização do Novo Mundo colocaram em contato partes do globo que estiveram sem nenhum ou pouco contato durante um longo tempo, criando uma convulsão ecológica e econômica que são fundadoras do mundo moderno. Esses acontecimentos foram construtores da nossa sociedade de âmbito mundial e interligada, ao qual, normalmente, nos referimos pelo termo “globalizada”. Tal revolução não foi somente econômica e cultural, foi também, e talvez principalmente, ecológica (Crosby, 1993; Mann, 2012).

Os investigadores também têm compreendido como os processos coloniais e as ações antrópicas, nos últimos quinhentos anos, não significaram apenas uma triste tragédia para as populações nativas. Eles têm ampliado, cada vez mais, a ideia de como tais processos e ações alteraram severamente os ambientes, a fauna e a flora, nos quatro cantos do globo. Os primeiros exploradores a aportarem na costa brasileira se depararam com uma floresta exuberante, repleta de plantas e animais ao qual nunca tinham visto. Essa floresta, que tempos depois seria conhecida como Mata Atlântica, deixou os europeus atônitos pela sua biodiversidade. A diversidade biológica era tamanha, e tão diferente do que os europeus estavam familiarizados, que acabou por inspirar o primeiro nome que a terra recém-descoberta foi batizada: terra *papa-gallorum* ou “terra dos papagaios” (Tonhasca Júnior, 2005).

Por volta de 1500, as estimativas sugerem que a Mata Atlântica cobria cerca de 12% do atual território brasileiro – uma área equivalente a quase duas vezes o tamanho da França. Com a progressiva ocupação da costa brasileira pelos colonizadores europeus, a floresta logo começou a desaparecer. Há indícios de que, nas primeiras décadas da colonização, vinte mil árvores de pau-brasil (*Paubrasilia enchinata*) eram, anualmente,

carregadas nos porões das naus. Em 1600, a espécie estava quase extinta. Com os machados de aço trazidos pelos colonos, longos trechos de floresta foram derrubados ou queimados, sendo substituídos por grandes fazendas de cana-de-açúcar (Dean, 1996; Cabral, 2014).

Após cinco séculos de destruição, a Mata Atlântica tornara-se o bioma mais ameaçado do Brasil. Em 2013, segundo o Atlas dos Remanescentes florestais da Mata Atlântica, produzido pela Fundação SOS Mata Atlântica e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), restavam apenas 8,5% da sua área original floresta (Fundação SOS Mata Atlântica; INPE, 2014).

A História da Mata Atlântica não é caso isolado. De fato, a destruição de habitats tem sido um fator fundamental na forma como as ações humanas podem afetar drasticamente o mundo natural. Mas a destruição também se manifestou de outras maneiras, como através da caça comercial. A História da América do Norte, como diversos historiadores têm enfatizado, é também a História da busca por peles de animais. Diferentemente do tabaco e açúcar, que demandavam um alto investimento na conversão da terra e no cultivo, o comércio de peles acabou se mostrando a maneira mais lucrativa de explorar a região, já que demandava baixo investimento e retornos potenciais. O resultado foi uma forte redução nas populações de raposa, guaxinim, martas, ursos e outros animais. Um dos efeitos mais drásticos resultou da redução das populações de castor-americano (*Castor canadensis*). Por atuarem como enérgicos "engenheiros" do ecossistema, sua ausência acarretou mudanças hidrológicas e ecológicas em boa parte da região setentrional da América do Norte. Algo semelhante aconteceu com as baleias e morsas, antes abundantes e amplamente distribuídas pelo Ártico e Atlântico Norte, cuja busca dos europeus por ossos, couro, presas e gordura, desencadeou uma ampla estação de caça a tais animais (Richards, 2014; Dolin, 2010).

Para indicar somente alguns impactos sobre a fauna, dados recentes, publicados na *Science*, indicam que 322 espécies de vertebrados foram extintas desde 1500, com um declínio médio de 25% da abundância das populações das espécies remanescentes. No caso dos invertebrados, a situação foi igualmente desastrosa: 67% das populações monitoradas mostram um declínio médio de 45% na abundância (Dirzo et al., 2014). Entre as espécies que desapareceram, estava o dodô (*Raphus cucullatus*), uma agigantada ave, que habitou Maurício por muito tempo, uma ilha no oceano Índico. Mas que, desde o começo da ocupação do local por europeus, por volta de 1600, passou a lutar com humanos, porcos e macacos, que foram introduzidos pelos navegantes, para sobreviver. Na década de 1690, talvez antes, estava extinta. Curiosamente, os paleontólogos sabem mais sobre alguns dinossauros que viveram há dezenas de milhares de anos do que os ornitólogos acerca do dodô (Quammen, 2008, p. 285-301).

Cientistas de diversas áreas também têm se debruçado sobre algumas hipóteses históricas que ajudam a ampliar nosso conhecimento das interações entre as ações

humanas e as mudanças climáticas. Historicamente, ao longo do continente europeu e asiático, fosse para aumentar as áreas agrícolas, obter combustível ou matéria-prima, as florestas eram derrubadas com instrumentos de metal. Mas no Novo Mundo, densamente povoado por populações nativas, a principal ferramenta de conversão da terra, antes da conquista, era o fogo.

Em boa parte da América do Norte, nos Andes, Amazônia e Mesoamérica, os indígenas, através de queimadas, abriam grandes áreas para a agricultura e caça que, em conjunto, lançavam grande quantidade de dióxido de carbono na atmosfera. Com a chegada dos colonizadores e suas epidemias letais, as populações nativas foram desaparecendo e, com elas, houve um grande decréscimo das queimadas. Como resultado, as florestas logo prosperaram sobre os campos e assentamentos abandonados. Esse aumento dos trechos florestados, segundo alguns investigadores, pode ter sido um motor importante da onda de frio intensa, conhecida como Pequena Idade do Gelo, que entre 1550 até cerca de 1750, afetou o hemisfério setentrional e não deixou de desencadear tumultos sociais[1].

Em um intrigante estudo publicado no final da década de 1990, o biólogo, bio geógrafo e fisiologista norte-americano Jared Diamond também levantou uma intrigante, e também controversa, hipótese. Ele procurou responder quais foram os fatores responsáveis pela discrepante desigualdade (de riqueza, poder e tecnologia) no mundo moderno; ou, por outras palavras, procurou compreender por que foram os europeus que dizimaram ou subjugaram os africanos, ameríndios e aborígenes australianos e não vice-versa. Desde o século XIX, era comum que os europeus explicassem suas conquistas em termos de superioridade biológica e outros argumentos racistas. Mas, segundo Diamond, o que realmente havia influenciado os divergentes caminhos da História, nas últimas centenas de milhares de anos, eram a Geografia e Biogeografia:

> Naturalmente, o conceito de que o meio ambiente geográfico e a bioGeografia influenciaram o desenvolvimento social é antigo. Hoje em dia, entretanto, essa opinião não é bem-vista pelos historiadores. É considerada errada ou simplista, ou é classificada de determinismo ambientalista e rejeitada – ou, ainda, toda essa questão de tentar compreender as diferenças do mundo é evitada por ser muito difícil. A Geografia, obviamente, teve algum efeito na história. A questão que permanece aberta é sobre a extensão desse feito e se a Geografia pode ser responsável por um padrão mais amplo de história (Diamond, 2001, p. 26).

Em seus contornos gerais, argumentou Diamond, os continentes não somente diferiam consideravelmente em termos dos recursos que as sociedades humanas dependem, sobretudo, plantas e animais que podiam ser domesticados. Diferiam, também, em termos das barreiras ecológicas que poderiam afetar a disseminação das espécies que foram domesticadas de uma área para outra. Nesse caso, as vantagens estiveram ao lado de europeus e asiáticos. Outros locais do globo apresentavam uma

1 Uma boa síntese dos estudos é apresentada por Charles Mann (2012, p. 56-61).

pobreza relativa de plantas e animais adequados à domesticação. As consequências desse fenômeno, entretanto, não foram pequenas. Tanto a agricultura como o pastoreio tiveram efeitos sobre as sociedades humanas, na medida em que proporcionavam mais alimentos, energia (tração) e matérias-primas importantes, como peles e lã; tudo isso influenciou no surgimento de Estados centralizados e discrepâncias tecnológicas. A domesticação de plantas e animais, assim como populações mais densas, ao mesmo tempo, também influenciou na evolução de doenças infecciosas, de modo que as populações expostas a elas desenvolveram resistência imunológica, outras não. Todos esses fatores, conjuntamente, "(...) determinaram quem colonizou e conquistou quem" (Diamond, 2012, p. 259).

As décadas seguintes no campo científico foram denominadas como "crise paradigmática", sustentada entre o conhecimento produzido cientificamente e os saberes marginalizados. Para as Ciências Sociais e, em particular para a História, houve um repensar sobre os paradigmas que sustentavam seu processo de produção. Uma das importantes reflexões foi sobre as exclusões sociais da História, sobre uma História centrada em um etnocentrismo moldado pelos países centrais do sistema econômico mundial que havia criado conceitos como os de "civilização" e "progresso" por intermédio dos quais eliminavam-se povos e culturas da História da humanidade (Drummond, 1991, p.181).

A partir de então, o conhecimento histórico passou a abarcar novas temáticas, deixando de limitar-se a estudos de uma política centradas do Estado-nação, voltando-se para uma História Econômico-Social e, mais recentemente, para uma História Cultural. Novos sujeitos têm sido investigados e percebidos na trama histórica. Os diversos grupos étnicos como os operários, escravos e mulheres são analisados nas dimensões das mudanças e permanências históricas. Ficou evidente, principalmente na crítica ao ensino e à produção acadêmica, que não podia se considerar a História como resultante apenas da vontade e ações de indivíduos, de alguns poucos homens do poder institucional, mas que ela era constituída pelo conjunto de sujeitos, em diferentes condições (Drummond, 1991, p.181).

Nesse contexto, sob o impacto das redefinições da História Social articulada à política e à cultura, surgiu, nos países onde tais mobilizações sociais mais se evidenciaram em relação aos temas do meio ambiente, a preocupação com esta problemática em uma perspectiva histórica. Os historiadores, ao se aproximarem e se preocuparem com as lutas e conflitos vividos no tempo presente, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social. Os que incluem as problemáticas ambientais em suas pesquisas têm cuidadosamente enfatizado que as relações entre os homens e a natureza são analisadas em uma perspectiva não determinista. Eles têm destacado que "a cultura humana age sobre o meio físico, propiciando significados e usos complexos dos seus elementos" (Drummond, 1991, p.181) e, ao mesmo tempo, têm salientado as influências da natureza na constituição histórica das sociedades humanas.

Assim como defendia Levi-Strauss (1968), as grandes transformações irreversíveis da sociedade podem ser basicamente divididas em dois grandes períodos. O primeiro

momento dessa longa duração foi o Neolítico, com o nascimento da agricultura e responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, a terra, as plantas e os animais. O segundo grande momento foi o da Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escala sem precedentes, impondo novo ritmo no processo de transformações e de permanências. Esses dois momentos correspondem à constituição de novas formas dos homens organizarem o tempo e se organizarem no seu tempo cotidiano: o tempo da natureza foi substituído pelo tempo da fábrica.

PENSADORES QUE PENSARAM NA PERSPECTIVA DO TEMPO DA NATUREZA

Apesar da historiografia tradicional apontar o contrário, os fatos podem, sim, ser analisados com ênfase nos personagens naturais. As primeiras discussões acerca de uma preservação no uso da natureza começaram a surgir ainda no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No entanto, foi somente a partir da década de 1970 que a ideia de uma História Ambiental passou a existir de fato (Almeida, 2016, p. 104; Worster, 1991, p. 199). Uma gama variada de temas pesquisados seguindo a perspectiva de tempo cronológico e fatores humanos sociais foram estudados e abordados, principalmente, por historiadores norte-americanos e europeus. Dentre os franceses, Marc Bloc e Fernand Braudel têm sido apontados como precursores de uma abordagem que busca compartilhar, de maneira mais íntima, espaço e tempo, visando estabelecer métodos que possibilitem um entrelaçamento entre as paisagens e os homens.

Marc Bloch, em sua obra "O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II", aborda a História dos povos do século XVI em torno do Mediterrâneo, transformando o mar, com suas paisagens e especificidades climáticas, em personagem fundamental para a compreensão das relações de poder econômico e político do período. Trata-se de uma obra significativa que busca superar uma análise determinista que condicionava, de forma inexorável, o percurso histórico de povos submetidos ao fatalismo do meio no qual viviam. O meio geográfico não limita os homens sem remissão, pois, precisamente, toda uma parte de seus esforços consistiu em se destacar das restrições limitantes da natureza. Entre o homem e as coisas, não façamos divisões arbitrárias (Braudel, 1949).

Pela trilha aberta por Marc Bloc e Braudel, seguiram-se outros estudos de historiadores franceses. Le Roy Ladurie preocupou-se com as epidemias e as condições climáticas responsáveis por crises econômicas. As condições meteorológicas eram recuperadas para estabelecer ligações com uma história econômica francesa, indicando as alterações de tais condições com o crescimento ou o decréscimo populacional, assim como os processos migratórios delas decorrentes. A História que estuda o meio ambiente reúne os temas mais antigos com os mais recentes na historiografia contemporânea: a evolução das epidemias e do clima (ambos como partes integrantes do ecossistema

humano); a série de calamidades naturais agravada por uma falta de antevisão, ou mesmo por uma absurda "disposição" dos colonizadores; a destruição da natureza causada pelo crescimento populacional e/ou pelos predadores do hiperconsumo industrial que levam à poluição do ar e dá água; o congestionamento humano ou os altos níveis de ruído nas áreas urbanas, num período de urbanização galopante (Ladurie, 1973).

Atualmente, os historiadores de língua inglesa também têm se dedicado aos temas sobre meio ambiente. Elogiada e criticada, "O homem e o mundo natural - mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)" de Keith Thomas, é um referencial para estudos das formas pelas quais as plantas e animais foram sendo submetidos aos desígnios dos homens. O período e o lugar escolhidos - a Inglaterra nos séculos XVI ao XVIII - constituem-se como uma significativa fonte para a compreensão da História Moderna, identificando como a sociedade desse período foi selecionando os animais e as plantas para servir de alimento ou como objetos de adorno e fonte de lazer. Nesse quadro, o Historiador busca esclarecer o nascimento das Ciências Botânicas e das Ciências ligadas à Zoologia, associando o trabalho científico ao papel da fundamentação teológica do cristianismo que justificava a dominação do homem sobre a natureza e sua superioridade frente aos demais seres vivos. Thomas revela as contradições que se estabelecem ao mesclar as pessoas com desejos de proteção das espécies àquelas que se limitavam a considerar a primazia dos humanos sobre as demais espécies, concluindo que havia um conflito crescente entre as novas sensibilidades e os fundamentos materiais da sociedade humana (Thomas, 1988).

De maneira geral, estes autores têm contribuído de forma instigante e polêmica para transformar uma topografia inanimada em agentes históricos, mostrando uma História na qual a espécie humana não é tudo. Os historiadores ambientais acreditam que o tempo das culturas humanas está inserido dentro de um tempo geológico ou natural muito mais amplo do que as Ciências Humanas e Sociais, geralmente, estudam. Por essa razão, a História Ambiental pode ser definida como uma reação à pressão de ajustar "os ponteiros dos relógios" dos dois tempos: o geológico (natural) e o social (Drummond, 1991, p. 179-180).

Em outras palavras, os diversos temas da atualidade têm aproximado o meio ambiente da História Cultural e Social das imagens construídas pelos homens sobre a natureza e de como ela está incorporada na memória individual e coletiva. No que se refere às relações ecológicas atuais, essa temática pode ser compreendida através "dos séculos que formaram hábitos culturais que levaram a estabelecer uma relação diferente com a natureza, para que, simplesmente, não esgotássemos ela até a morte" (Schama, 1996, p. 29).

NOVOS HORIZONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Resultante das discussões do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que estabeleceu vinte metas para serem cumpridas até 2024, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) abrangeu os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do Ensino Médio e Fundamental, proporcionando a unificação de 60% do conteúdo escolar nacional. Decidiu-se ainda que os demais conteúdos seriam definidos por municípios e estados que, por sua vez, deveriam levar em conta os plurais contextos regionais do país. O problema é que os novos métodos adotados não agradaram a comunidade escolar como um todo. Debates sobre as recentes propostas de ensino expandiram-se, rapidamente, por todo o país. Dentre as disciplinas, o componente curricular de História foi um dos que mais suscitou discussões, incluindo as mais diversas perspectivas.

Um dos pontos de debate teve como foco as lacunas e ênfase dada à temas ou eventos específicos do passado ensinados aos jovens e crianças. Professores e pesquisadores de História Antiga e Medieval, queixando-se do pouco espaço que suas áreas ocuparam na proposta, apresentaram textos de repúdio à BNCC (Moreno, 2016).

Independentemente das versões e revisões do texto, e mesmo considerando os interesses do lugar social dos elaboradores, a questão do espaço concedido aos diferentes períodos do passado apresenta-se como uma questão difícil de solucionar. Como apontado por alguns investigadores (Moreno, 2016, p. 22), provavelmente, o problema mais severo do componente na BNCC é a sua dificuldade em contornar uma concepção de História ainda tradicional, que privilegia o acúmulo passivo de informações históricas, mesmo tendo em vista que a disciplina não se limita a isso.

Em sua segunda versão revisada, datada de abril de 2016, o componente curricular de História da BNCC ampliou as discussões sobre o papel do conhecimento histórico na formação de crianças e jovens. O espaço dedicado ao que poderíamos chamar, genericamente, de “História Geral” foi ampliado. Buscou-se enfatizar os “múltiplos passados”, que estão sendo constantemente reinterpretados, e as articulações “com a interpretação do presente”. O texto pretende abranger a “dinâmica e natureza da mídia e outros núcleos de produção cultural”, assim como os “princípios básicos da pesquisa histórica, incentivando a crítica documental”, como elementos da aprendizagem histórica (Brasil, 2016).

Desta forma, a BNCC abrange questões e pontos importantes das dinâmicas e diferentes perspectivas possíveis no conhecimento e escrita da História, notadamente do ponto de vista social, cultural e político, bem como as interseções desse conhecimento para a interpretação do presente. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a forma em que o conhecimento histórico é produzido. Porém, a partir dos desafios impostos pelo cenário global atual e diante das novas abordagens que integram a História e outras disciplinas,

tais como a Geografia, a Ecologia e os demais estudos que contemplam as relações entre homem, ambiente e outros seres vivos, sugerimos que há ainda a possibilidade de inclusão de outras perspectivas. Tais perspectivas não só reforçariam as possibilidades de integração dos diversos campos de saber, tão importantes nos dias de hoje, mas também abririam a possibilidade de incorporar ao conhecimento histórico uma perspectiva menos antropocêntrica e, de certa forma, mais holística.

Se as problemáticas ambientais mais próximas dos alunos se relacionam aos objetivos do ensino de História, a questão que se coloca é de como identificar tais problemas em uma dimensão histórica. Assim, como exemplo, temos o caso do lixo, um problema aparentemente distante das questões históricas tradicionais do ensino. Entretanto, se partimos dos resíduos domésticos, passarmos pelos industriais e chegarmos aos atômicos, podemos situar o mesmo problema em diferentes momentos e sociedades. A adversidade de experiências, tanto do entorno dos alunos como aquelas vividas por outras sociedades em outros tempos, fornecem subsídios para aprofundarmos as reflexões sobre a sociedade industrial, por exemplo, aos valores que são constituídos em relação à natureza em momentos diferentes. Em resumo, podemos afirmar que a História Ambiental provoca o encontro e a hibridização da História Natural com a História Humana (FERRI, 2017) ao mesmo tempo em que valoriza a transdisciplinaridade, uma vez que abarca o conhecimento de diversas áreas científicas e propõe o diálogo entre elas.

CONCLUSÃO

Os textos citados anteriormente são apenas uma reduzidíssima parcela da relevante literatura que tem sido publicada nas últimas décadas, e os exemplos poderiam ser estendidos vastamente. No entanto, a abordagem que enfoca algumas reflexões possíveis entre a História e Geografia, as investigações que contemplam as relações entre homem, ambiente e outros seres vivos ao longo do processo histórico, assim como o papel da Ecologia e das questões ambientais enquanto objeto na escrita da História, nos permite pensar diversos pontos que muitas vezes passam despercebidos. Toda essa literatura nos faz repensar os intensos impactos das ações humanas sobre os biomas e processos ecossistêmicos globais, por exemplo.Um impacto que, certamente, foi acentuado desde por volta de 1500. Permite-nos refletir, ainda, sobre a História na qual os homens aparecem não como um ser, de certa forma, estanque, mas em suas múltiplas, e não raras, relações destrutivas com o ambiente, as plantas e os animais. Algo importante em um contexto de avanço das mudanças climáticas e em que se torna cada vez mais claro que não pode haver desenvolvimento infinito em um planeta com recursos naturais finitos. Não por acaso, muitos pesquisadores acreditam que, apesar das datas divergentes, certamente estamos diante de uma nova era: a do Antropoceno[2].

É justamente essa abordagem transdisciplinar que nos permite exceder os marcos temporais que costumam limitar a consciência dos discentes em nossas escolas.

Ao considerar a perspectiva do tempo geológico, sem o qual não compreendemos os processos evolutivos da natureza, conseguimos extrapolar as fronteiras tradicionais das nossas temáticas de ensino.

Embora defina muito bem a temporalidade dos acontecimentos, a História tradicional acaba deixando de lado os aspectos naturais, necessários para uma compreensão e localização mais ampla dos discentes. A dinâmica tempo-espaço é essencial e deve ser ensinada no meio escolar. Nas aulas sobre História do Brasil, por exemplo, além de situarmos temporalmente os alunos a partir de 1500 com a chegada dos portugueses à América, é necessário também que expliquemos "onde" esses europeus aportaram e não apenas "quando". Somente utilizando do diálogo entre as áreas do saber é que conseguiremos preencher as lacunas deixadas por uma História na qual apenas o tempo e o homem são vistos como objetos de estudo.

As formas do homem viver e conceber a natureza têm sido diversas, variando no tempo e no espaço. Cabe aos estudos históricos situar tais diferenciações, evitando equívocos de passados idílicos, de existência de momentos de total harmonia e integração entre o homem e o mundo natural. A manipulação da natureza pelo homem tem uma longa História, com variações em intensidade e brutalidade. Ao repensar o tempo histórico, tendo como referência as relações homem-natureza, pode-se ainda avançar na compreensão das diversas temporalidades vividas pela sociedade e nas formulações das periodizações e marcos de rupturas. Dessa forma, os historiadores são responsáveis por investigarem as relações estabelecidas entre o ser humano e o meio ambiente no qual ele se encontra inserido através de documentos produzidos ao longo da História e dos vestígios geológicos deixados pela própria Terra. Acreditamos que tais debates não devem ficar apenas nas faculdades e laboratórios de pesquisa, mas, ao contrário, precisam adentrar salas de aula, contribuindo para a formação de alunos que se entendem como parte do espaço em que vivem e que são responsáveis pelas relações que estabelecem com ele. É necessário reconhecermos os valores intrínsecos da natureza caso desejamos, de fato, formar sociedades e cidadão sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. A História da Questão Ambiental (1945-2012). In: MUNHOZ, S. J.; GONÇALVES, J. H. R. (Orgs.). **História Contemporânea V**. Maringá: Eduem, 2016, v. 5, p. 103-118.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRAUDELL, Fernand. **O mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Felipe II**. Lisboa: Europa-América, 1949.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CABRAL, Diogo de Carvalho. **Na presença da floresta:** Mata Atlântica e história colonial. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CROSBY, Alfred W. **Imperialismo ecológico:** a expansão biológica da Europa, 900-1900. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CROSBY, Alfred W. **The Columbian exchange:** biological and cultural consequences of 1492. Westport: Greenwood Publishing Group, 2003.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço:** os destinos das sociedades humanas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DIAMOND, Jared. **O terceiro chimpanzé.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

DIRZO, R. et al. Defaunation in the Anthropocene. **Science**, v. 345, n. 6195, p. 401- 406, 2014.

DOLIN, E. J. **Fur, fortune, and empire:** the epic history of the fur trade in America. Nova York: WW Norton & Company, 2010.

DRUMMOND, José Augusto. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos,** v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.

FERRI, G. K. História Ambiental: uma historiografia comprometida com a vida. **Café História**, Rio de Janeiro, 05 abr. 2017. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/historia-ambiental-historiografia-comprometida-com-a vida/. Acesso em: 26 de fev. de 2019.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA; INPE. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica no período 2012-2013**. São Paulo, 2014.

LADURIE, Emmanuel Le Roy**. Le territoire de l'historien**. Paris: Gallimard, 1973. LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1968.

MANN, Charles. **1493:** a descoberta do Novo Mundo que Cristóvão Colombo criou. Alfragide: Casa das Letras, 2012.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016.

PONTING, Clive. **Uma História Verde do Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

QUAMMEN, David. **O canto do dodô:** biogeografia de ilhas numa era de extinções. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RICHARDS, J. F. **The World hunt:** an environmental history of the commodification of animals. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2014.

ROGER, Jacques. **Buffon:** A life in natural history. Cornell University Press, 1997. SCHAMA, S. **Paisagem e memória.** São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SMITH, B. D.; ZEDER, M. A. The onset of the Anthropocene. **Anthropocene**, v. 4, p. 8-13, 2013.

TONHASCA JÚNIOR, A. **Ecologia e história natural da Mata Atlântica**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2005.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural.** Mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais [1500-1800]. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. **Revista Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

Este livro, a partir das discussões dos autores em seus capítulos, enfatiza a importância da utilização de bons materiais didáticos no ensino de História. A presente obra discute diversas práticas pedagógicas inovadoras que podem ser aplicadas em sala de aula para facilitar o ensino e dinamizar os conteúdos. O objetivo dos autores é, em meio aos temas distintos unidos pela perspectiva educacional, conectar os alunos com a disciplina de História, além de ressaltar problemas presentes no ambiente escolar por eles observados.

Os capítulos representam uma intervenção pedagógica na educação, destacando temas importantes que não são abordados de forma ampla e podem vir a prejudicar a compreensão dos alunos. Formou-se um esforço coletivo dos autores, todos professores graduados em História, para promover a interdisciplinaridade e dinamicidade na área, a fim de proporcionar o ensino amplo que ultrapassa a rasa transmissão de conteúdo.

Percebe-se uma rápida necessidade de mudança na atuação de alguns materiais didáticos, materiais estes que nem sempre são atualizados para contemplar as perspectivas da contemporaneidade. Por exemplo, os livros da educação básica da rede pública de Maringá, analisados em um dos capítulos, que não abordam a questão feminina no contexto da Revolução Francesa (1789-1799), um período conhecido pela luta travada em prol dos direitos humanos. Ressaltar a importância da utilização de fontes primárias nos livros escolares, assim como propor a interdisciplinaridade entre história, as artes e outros campos do saber, são provas de que novas propostas para educação são necessárias e oferecem uma abordagem integrada dos conteúdos, uma necessidade atual e relevante.

As considerações e intervenções apresentadas para a educação estão diretamente relacionadas com a compreensão de que o ensino nas escolas moldam os indivíduos. Oferecer uma formação superficial dos fatos históricos ou inviabilizar novas práticas educativas são ações que contribuem para o impedimento da produção de narrativas diversas e amplas.

A proposta do livro não se contenta em debater a respeito dos materiais pedagógicos, mas também apontar que um ambiente de ensino deve ser regado de estímulos em prol da educação efetiva dos alunos. As formas de ensino são peculiares e individuais de acordo com o profissional educativo, no entanto, eles precisam ter em comum o desejo de transformar a sala de aula em um ambiente atrativo e atualizado, apoiando-se em novas fontes e em disciplinas próximas, que venham a proporcionar que os próprios alunos contribuam na construção do conhecimento.

As propostas trazidas neste trabalho fornecem ferramentas para educadores que buscam transformar a educação no Brasil. Ajudando os

docentes na prática que lhes foi assegurada e apresentando também o papel do aluno, um participante ativo no processo educativo, e não apenas um receptor passivo de informações. Esperamos que as presentes reflexões sejam utilizadas na reestruturação das práticas docentes.

Por fim, o ensino de História é uma importante ferramenta na formação de cidadãos críticos, reflexivos e ativos em questões sociais. Estudar os fatos do passado é uma ação que vai além da aplicação dos livros didáticos, é uma estrutura do conhecimento capaz de moldar percepções e visões. Proporcionar a disseminação do conhecimento a partir de fontes primárias, que contemplem todas as classes sociais e busquem, frequentemente, a atualização das práticas pedagógicas, são questões inferidas não como opcionais, mas dever de todo educador.

SABRINA ARAUJO DE SOUSA - Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente cursa mestrado em História na mesma instituição, com foco em pesquisas relacionadas à História das Ciências da Saúde e do Gênero.

ANELISA MOTA GREGOLETI - Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui Mestrado e Doutorado na mesma Instituição. Atualmente realiza pós-doutorado na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dedicando-se à pesquisa na área de História das Ciências.

RAIZA APARECIDA DA SILVA FAVARO - Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente Mestre e doutoranda pela mesma instituição. Dedicando-se à pesquisa na área de História das Ciências.

História com Ciência

diálogos possíveis

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025

História com Ciência

diálogos possíveis

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025